DOCUMENT RESUME

ED 346 982 PS 020 607

AUTHOR	Brouwer, Jani; Martinic, Sergio
TITLE	Promotores Comunitarios: sus aportes y difficultades (Community Facilitators: Their Contributions and Difficulties.) Occasional Paper No. 4.
INSTITUTION	Bernard Van Leer Foundation, The Hague (Netherlands).
REPORT NO	ISBN-90-6195-022-8
PUB DATE	91
NOTE	58p.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC03 Plus Postage.
DESCRIPTORS	At Risk Persons; Community Development; *Community Education; Developing Nations; *Early Intervention; Educationally Disadvantaged; Foreign Countries; Nonprofessional Personnel; *Nonschool Educational Programs; *Nontraditional Education; Preschool Education; Program Administration; *Volunteers; Volunteer Training
IDENTIFIERS	Bernard van Leer Foundation (Netherlands); *Latin America

ABSTRACT

The Bernard van Leer Foundation sponsors nontraditional, nonschool programs designed to improve the chances that preschoolers will enroll in school. In these programs and other informal education efforts, the community facilitator plays an important role. Typically, the facilitator is a member of the community who works without remuneration as a nonprofessional human resource. Facilitators serve as intermediaries between the institution sponsoring the educational program and the community in which it is based. This booklet on the role of community facilitators draws from discussions that took place at a workshop for program organizers held in February, 1990 in Caracas, Venezuela. Chapter 1 focuses on the place of the community and the facilitator in the educational strategies of Latin America. This chapter provides background on the foundation's role in promoting informal education, the role of facilitators, issues of community development and popular education, and the foundation's Latin American experiences. Chapter 2 offers a look at the work of facilitators as education agents. In Chapter 3, the selection and training of facilitators is described. A case study of El Programa No Escolarizado de Educacion Inicial (PRONEI), a nonschool program for young children in Peru, is presented, as is information on training strategies, the need for systematization, and relationships between educational professionals and facilitators. Chapter 4 compares models that use volunteer and paid facilitators and raises questions about the institutionalization and continued funding of programs that use paid staff. Finally, conclusions and recommendations are presented in the fifth and last chapter. A list of workshop participants and additional information on the PRONEI program are appended. (AC)

ED346982

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PS

Pro

PS 020607

OCCASIONAL PAPER NO. 4

Fundación Bernard van Leer

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
F. F. Blackwell

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

BEST COPY AVAILABLE

La labor de la Fundación Bernard van Leer

¿Qué es la Fundación Bernard van Leer?

La Fundación lleva el nombre de Bernard van Leer, industrial holandés que falleció en 1958, y que legó todo el capital en acciones de su empresa multinacional para fines humanitarios. El dinero de la Fundación proviene de las ganancias obtenidas por el Grupo de Compañías van Leer, que se especializa en producir materiales y productos para envasar, con asiento en 30 países.

¿Qué labor realiza la Fundación?

La Fundación apoya proyectos innovadores cuya intención sea mejorar las posibilidades educacionales, sociales y de desarrollo de niños recién nacidos hasta los ocho años de edad. Más de 100 proyectos importantes están actualmente siendo financiados en cerca de 40 países en todo el mundo. En todos los casos, el interés está centrado en aquellos niños y comunidades que están menos capacitados para beneficiarse de las oportunidades educacionales y de desarrollo.

¿Quién organiza los proyectos?

La Fundación no organiza ni administra proyectos. La Fundación trabaja en asociación con instituciones en los países donde los proyectos se llevan a cabo. Por ejemplo, puede asociarse en proyectos con departamentos gubernamentales, municipalidades locales, sindicatos, instituciones académicas y organizaciones privadas. Estos socios locales son los responsables de todos los aspectos de un proyecto: su desarrollo, dirección, preparación, implementación y evaluación. Ellos aportan asimismo una parte de los costos tanto en efectivo como en servicios. Un objetivo clave para la puesta en marcha e implementación de proyectos es que la efectividad del trabajo que se logre desarrollar perdure aún después que la Fundación se haya alejado del proyecto.

¿Cómo trabaja la Fundación?

La Fundación no sólo se limita a dar subvenciones sino que también proporciona asesoría técnica, apoyo profesional e información a los proyectos. La 'Red de proyectos de la Fundación' se compone de personas asociadas a los proyectos y del personal de la Fundación. Una parte importante del apoyo dado por la Fundación es la estimulación de intercambios de información, ideas y experiencias entre proyectos.

¿Qué labor realizan los proyectos?

Todos los proyectos apoyados por la Fundación tienen como objetivo central la educación, atención y desarrollo de los niños más pequeños. Un factor esencial de los proyectos es el compromiso directo que, tanto los padres de las criaturas como la comunidad que los rodea, deben adquirir. Esto último se basa en el entendido de que el hogar es el lugar más importante e influyente en el desarrollo humano, como también lo es la comunidad. De esta manera, los proyectos no sólo se ocupan de las actividades

Ilustración portada: Astrid Dibbets

(continúa en la contratapa)

Jani Brouwer
Sergio Martinic

Promotores Comunitarios:

sus aportes y dificultades

OCCASIONAL PAPER NO. 4

Fundación Bernard van Leer
1991

Sobre los autores

Jani Brouwer nació en Holanda. Graduada en Ciencias de la Educación (Universidad de Amsterdam). Realizó estudios y trabajos en Chile y Colombia, especializándose en temas relacionados con educación no-formal. Desde 1987 hasta agosto 1991 trabajó en la Fundación Bernard van Leer, como especialista de Programas en el Departamento de Estudios y Diseminación. Actualmente está viviendo en Chile.

Sergio Martinic nació en Chile. Graduado en Antropología. Es investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile. Obtuvo el Master en Ciencias Sociales (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO) y actualmente es candidato al grado de PhD en la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica.

Sobre Occasional Papers

La serie Occasional Papers considera temas de relevancia para el mundo académico, el de políticas de gobierno y el de la práctica, cuyo interés fundamental es el mejoramiento de las posibilidades educativas y de desarrollo de niños carenciados, tanto en países industrializados como en países an vías de desarrollo.

CIP DATA KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK

Brouwer, Jani y Martinic, Sergio

Promotores Comunitarios: Sus Aportes y Dificultades / Jani Brouwer, Sergio Martinic. - The Hague: Bernard van Leer Foundation.
ISBN 90-6195-022-8
Subject headings: educators; Latin America / education; children; Latin America.

'Las condiciones imperantes en el momento presente dificultan en gran medida el compromiso y la participación de la comunidad y sus miembros en la tarea educativa. Sin querer ser reiterativos queremos destacar que lo admirable es que aun en estas condiciones agobiantes, la comunidad, los padres, las animadoras, siguen de una u otra manera respondiendo al reto que les plantea la educación en nuestro país. En las condiciones más adversas, existen voluntarios; en la realidad frustrante expresan la esperanza de más y mejor educación para sus hijos; en fin, creen –la mayoría– en la utopía de un mundo mejor, de un futuro menos duro y más gratificante para aquellos que asumen que son el "futuro de la Patria".'

Soledad Ordoñez sobre la selección de animadores, Perú 1990 (comentario escrito al documento final)

Contenido

	Presentación	vii
	Introducción	ix
Capítulo		
I	**El lugar de la comunidad y del promotor en las estrategias educativas en América Latina**	1
	Antecedentes	1
	Los programas educativos y el trabajo de los promotores	3
	Enfoque de desarrollo de la comunidad	4
	Enfoque de educación popular	5
	Experiencias en América Latina	9
II	**Agentes educativos y características de la acción de los promotores**	11
	Roles del promotor	12
III	**Selección y capacitación del promotor**	17
	La selección de promotores	17
	El caso del PRONOEI	18
	La capacitación de promotores	20
	Transferencia y apropiación en el proceso de aprendizaje	22
	Estrategias de capacitación	23
	La capacitación de profesionales o agentes y las necesidades de sistematización	26
	Las relaciones profesionales-promotores	29
IV	**El carácter voluntario o remunerado del promotor**	30
	El promotor como voluntario	30
	El promotor remunerado	31
	Remuneración, financiamiento e institucionalización	33
V	**Conclusiones y proposiciones**	36
	Los promotores	36
	Los profesionales	37
	Proposiciones	39
Anexos		
Anexo I	Participantes en el taller técnico, Caracas, febrero de 1990	41
Anexo II	Presentación de caso	43
	Publicaciones	46

Presentación

En numerosos programas de educación no formal se capacita y trabaja con promotores comunitarios.[1] Dependiendo del país y de las características específicas del programa se les llama también monitor, animador, educador o coordinador popular de base, para-profesional, etc. Pese a esta diversidad de nombres se reconoce en ellos ciertas características comunes. Se trata de **un miembro de la comunidad que trabaja, usualmente en forma no remunerada, en beneficio de la misma como recurso humano no profesional. Constituye un elemento de enlace entre la institución que promueve el programa y la comunidad de base.**

La Fundación Bernard van Leer promueve programas de educación no formal –también llamados no convencionales o no escolarizados–, cuya finalidad es mejorar las posibilidades de desarrollo de niños en edad preescolar. Entre sus objetivos ocupa un lugar primordial el estímulo del trabajo con promotores.

Pese a la importancia que ha tenido el trabajo con promotores todavía no existe mucha reflexión sobre las características, dificultades y perspectivas de su trabajo. Con el fin de avanzar en el análisis del tema, la Fundación Bernard van Leer organizó un taller técnico regional en colaboración con el Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia de la Universidad Metropolitana (CENDIF-UNIMET) de Caracas. Este encuentro se realizó en Caracas del 12 al 14 de febrero de 1990 y reunió a 14 personas con experiencia en el campo de la formación de promotores y provenientes de diversas instituciones que promueven programas de educación no formal en diferentes países de América Latina.[2]

Para organizar el taller, se prepararon dos documentos: uno de discusión [3] y

1 En este documento el término *promotor* es empleado en masculino singular, pero se refiere, indistintamente, al sujeto/educador (hombre o mujer) y al equipo de promotores.

2 Ver: Anexo I: Lista de participantes.

3 Brouwer, J. y Castillo, J. *Trabajando con promotores; documento de discusión*, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1990

luego otro [4] que recogió – por medio de un comentario escrito – las reflexiones y proposiciones de los participantes.

Este texto incluye muchas de las observaciones allí planteadas, pero, yendo más allá de una mera descripción de la reunión, intenta ofrecer un marco de análisis que permita seguir avanzando en la reflexión crítica sobre el trabajo de los promotores.

El lector no encontrará aquí ninguna receta del *promotor ideal*, con un perfil válido para todas las experiencias, ya que éste no existe. En este documento se brinda un conjunto estructurado de proposiciones, que tienen como orígen la reflexión crítica sobre algunas experiencias realizadas en diferentes contextos socio culturales en América Latina.

Quisiéramos agradecer a todas las personas que, de una u otra forma, colaboraron y posibilitaron la realización de este documento.

Nuestros agradecimientos especiales hacia el equipo del taller:

Soledad Ordoñez, Juan José Silva, Raimunda Cêlia Tórres, Inés Arango, José Amar, Carmen Baralé, Grecia Gálvez, Gloria Perdomo, Iraida Arismendi, Melania Vargas, Carlos Leighton, Mirla Sequera y Jimena Castillo.

Esperamos que estas reflexiones y propuestas sean de utilidad para las instituciones y personas interesadas en el trabajo con promotores.

4 Brouwer, J. y Castillo, J. *Aportes y limitaciones de promotores comunitarios: una mirada crítica (documento de trabajo)*, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1990.

Introducción

Los promotores ocupan un lugar central en los programas no formales que se refieren al niño en edad preescolar. En algunos casos se sobrevalora, en otros, se subestima su importancia. Para evitar este riesgo queremos situar el trabajo del promotor en un contexto más amplio. Este se relaciona, por un lado, con la concepción educativa que asume el proyecto y, por otro, con las características del contexto social donde se realiza. De este modo, pensamos que el *éxito* o el *fracaso* de un programa no depende exclusivamente de la calidad de los promotores, sino también de las condiciones externas a ellos, tales como la realidad en la cual se trabaja, el instrumental metodológico que se posee y el diseño de la intervención educativa en la cual se participa.

En este documento nos proponemos responder las siguientes preguntas:

¿Qué se entiende por promotores?

Para abordar el tema analizaremos en el primer capítulo el lugar que ocupa el promotor dentro de los diferentes enfoques o estrategias educativas que han tenido importancia en América Latina: en el *desarrollo de la comunidad* y *la educación popular*. Después de esta contextualización, analizaremos en el capítulo segundo el perfil del promotor. Para ello presentaremos un conjunto de categorías conceptuales que nos permiten describir y analizar los aspectos que los distintos proyectos destacan en cuanto a la acción del promotor.

¿Qué es necesario para ser promotor y cuál es su relación con los profesionales del proyecto?

Una vez conocido el perfil de los promotores analizamos, en el capítulo tercero, los criterios que los programas utilizan para seleccionarlos y los contenidos principales que definen las estrategias de su capacitación. Posteriormente se analizan algunas de las características de la relación que tienen con los técnicos o profesionales de los equipos, destacándose al mismo tiempo, los desafíos que enfrenta el profesional en este tipo de proyectos.

¿Cuáles son los alcances y las limitaciones del trabajo con promotores y cómo se puede mejorar la práctica?

El trabajo de los promotores en una estrategia educativa plantea una serie de problemas que van más allá de su entrenamiento y desempeño pedagógico. En el capítulo cuarto se analiza

particularmente el problema de la institucionalización de su trabajo y el carácter remunerado (o no) de su función. A partir de las experiencias acumuladas y de la discusión en el taller, intentaremos definir algunas líneas de orientación acerca del lugar y la función del trabajo del promotor.

Por último, en el capítulo quinto se presentan las Conclusiones y Proposiciones sugeridas por los participantes del taller abarcando un conjunto de áreas temáticas cuya profundización es muy necesaria en las tareas futuras.

CAPITULO UNO

El lugar de la comunidad y del promotor en las estrategias educativas en América Latina.

Antecedentes

En un seminario que organizó en Malasia en 1978, la Fundación Bernard van Leer se inclinó por la idea de que la *educación* no debe ser reducida a su dimensión escolar.[5] Asumió así una tendencia seguida en muchos países, que destaca la función educativa en la sociedad como tarea no exclusiva de la escuela. En esta reunión se reafirmó la importancia del aporte de los sistemas escolares al crecimiento y desarrollo humano, siempre que éste se realice en un contexto de interacción con otros agentes educativos. En particular se subrayó la necesidad de buscar modelos alternativos, que tomen en cuenta la potencialidad de la familia y de la comunidad como factores de enseñanza, y que aprecien el valor de *los para-profesionales o promotores* que actúan como un puente entre los educadores profesionales y la comunidad.

En un seminario realizado posteriormente en América Latina se demostró la importancia y viabilidad de esta innovación.[6] Pese a que la mayoría de los participantes no estuvo de acuerdo con el término *para-profesionales*, se reconocieron las ventajas que tiene la participación de agentes de la comunidad en cualquier acción educativa.[7]

5 *Sustainability of Change in Education*. Report of the First Eastern Hemisphere Seminar on Early Childhood Education, Bernard van Leer Foundation in cooperation with the Ministry of Education, Malaysia, 1978. También mencionado en *Niño y Comunidad: avanzando mediante la asociación*. Informe del seminario y conclusiones, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1989

6 *Participación de los padres y de la comunidad en la educación infantil temprana: síntesis y conclusiones*. Tercer seminario del hemisferio occidental, Cali, Colombia, 20-31 marzo 1979. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1979

7 En efecto, el término *para-profesional* no da cuenta de un modo apropiado de la identidad y función particular del promotor en la interacción educativa.

Se destacó, por ejemplo:

a. que es una estrategia al alcance de los medios disponibles en un país pobre;

b. que los para-profesionales son seleccionados en la misma comunidad; generalmente pertenecen a la misma clase social y cultura que los niños beneficiarios de los proyectos; y

c. que son escogidos en base a su compromiso con la tarea a realizar.

Desde entonces el trabajo con promotores se ha convertido en una práctica recurrente de los proyectos que apoya la Fundación. En el programa de América Latina, por ejemplo, el 70 por ciento de los proyectos incorpora a promotores en el desarrollo de la acción educativa.[8] Esto ha contribuído al crecimiento de las potencialidades locales y a la creación de un genuino sistema de *reciprocidad*, en el que se benefician tanto las familias, los promotores, como la comunidad en su totalidad.

En la mayoría de los países la razón principal de la implementación de proyectos basados en promotores, ha sido de *índole económica*. Ellos resultan ser menos costosos y permiten una mayor cobertura. Sin embargo, y ello se ha hecho cada vez más evidente, con la intervención de promotores también se logran, en general, resultados de mejor *calidad*. Aunque los promotores no reemplazan a los profesionales de una institución, están mas cerca que ellos de las necesidades, motivaciones y lenguaje de los grupos populares beneficiarios.[9] Esto facilita la inserción cultural de un programa en una comunidad determinada, mejora la interacción entre personas y grupos y facilita la continuidad y permanencia de las acciones que se desarrollan.

8 Ver: *Programa Actual 1990*. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda. Octubre 1990.

9 Seminario (Lima, Perú), *Los padres como primeros educadores: cambios en los patrones de paternidad*. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1986.

Los profesionales, a pesar de poseer conocimientos técnicos, carecen de una formación pedagógica y social adecuada para trabajar con comunidades populares. Por otra parte, para el profesional no es fácil lograr un verdadero encuentro cultural con sus beneficiarios y, generalmente, su conocimiento científico resulta ser una forma de poder e imposición. Muchas veces se observa que bajo una supuesta neutralidad valórica y *objetividad científica* el profesional intenta transformar la realidad de acuerdo a sus propias categorías de pensamiento sin valorar el saber y práctica cultural de sus beneficiarios.[10]

Diversos estudios demuestran que las instituciones que trabajan con los sectores más pobres de una sociedad, transmiten sus propias interpretaciones y clasificaciones de los problemas a enfrentar y que los beneficiarios deben conocer e internalizar para desenvolverse adecuadamente en el seno de ellas.[11]

De este modo y, más allá de las razones económicas y de calidad ya señaladas, existe un factor más profundo para valorar este tipo de propuesta: se trata de la *democratización del saber*, y de la posibilidad de que los beneficiarios incrementen su *poder* en la relación que sostienen con las instituciones. En efecto, los programas que incorporan agentes comunitarios proponen socializar el saber que tradicionalmente está en manos de los profesionales. Se espera con ello que las propias comunidades y grupos beneficiarios incrementen su autoridad y capacidad de acción en la solución de los problemas que les afectan. Lo anterior no niega el valor del saber del especialista pero sí permite cambiar la relación pedagógica que éste tiene con los grupos e incorporar en su propia forma de pensar otras interpretaciones que enriquecen la comprensión de los problemas y la competencia de las estrategias para enfrentarlos.

Los programas educativos y el trabajo de los promotores

La participación de personal no profesional o de promotores en proyectos educativos en América Latina tiene larga data. Particularmente desde los años 60 y bajo diferentes denominaciones, instituciones estatales y no gubernamentales han capacitado líderes locales para desempeñar tareas específicas de animación y coordinación de proyectos comunitarios. A través

10 *Guía para la capacitación en Educación Popular*, módulo 1. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Santiago, Chile, 1989.

11 Gumperz, J., *Discourse strategies*. Cambridge University Press, Cambridge, UK, 1982; Goodwin, E., 'Conversation analysis'. *Annual Review of Anthropology*, vol 19, 1990, p.283-308; Paugam, S., *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*. PUF, Paris, Francia, 1991.

de esta estrategia los programas han tenido una inserción más adecuada en las localidades de trabajo; han respetado los liderazgos existentes y han abierto nuevos canales de participación en ámbitos que, tradicionalmente, han sido asumidos por instituciones y profesionales externos a la comunidad.

Esta estrategia se basa en dos grandes enfoques: *el desarrollo de la comunidad y la educación popular*. Pese a que ambos presentan rasgos comunes – por ejemplo el aspecto metodológico – difieren en la concepción educativa y en el tipo de aporte que estas acciones locales y comunitarias pueden hacer a una mayor transformación social. Entre estas dos alternativas se ubican diferentes tipos de experiencias que combinan con distinto énfasis los principios de una y otra. A continuación nos referiremos brevemente a cada una de ellas.

Enfoque de desarrollo de la comunidad

El enfoque de *desarrollo de la comunidad* asume como problema central la *integración* de los grupos marginales a los procesos de modernización de las estructuras sociales. Para ello se considera necesario transformar los rasgos de los grupos populares considerados como *tradicionales* y favorecer la creación de instancias comunitarias de organización que relacionen de un modo participativo a la comunidad con las estructuras de poder de la sociedad. El cambio se entiende como un proceso, animado fundamentalmente por agentes externos y se busca que la comunidad resuelva, a partir de sus propios recursos, gran parte de los problemas que les afectan. El promotor o animador es un colaborador de los agentes externos y, generalmente, se selecciona a aquéllos que tienen mayor apertura hacia innovaciones. Frecuentemente este rol lo desempeñan los miembros más jóvenes y/o aquéllos líderes de la comunidad que no tienen una inserción en estructuras tradicionales, sean éstas económicas o sociales. Se perciben a sí mismos como *agentes modernizadores* o *extensionistas* y transmiten, esencialmente, los discursos y propuestas técnicas elaboradas por las instituciones.

Este enfoque que tuvo un importante desarrollo en América Latina en la década de los 60 y comienzos de los 70 ha sido cuestionado, principalmente, por su concepción de comunidad y de cambio. En efecto, en su versión más típica se concibe a la comunidad como una realidad homogénea, autosuficiente, sin conflictos internos y donde poco importan las relaciones estructurales que ésta tiene con el resto de la sociedad. Por otra parte, se demostró en muchos países de América Latina que, si bien es cierto, la modernización de las estructuras sociales constituye un importante proceso de cambio, no siempre éste fue acompañado por una real apertura de las instituciones a la participación de los grupos más pobres de la sociedad. También se ha cuestionado el énfasis *culturalista* de la estrategia de cambio

que, con el objetivo de modernizar las formas de pensar, difundió un tipo de racionalidad que no siempre resultó ser eficaz para la solución de los problemas que se querían enfrentar. Esto impidió reconocer la validez de muchas prácticas culturales de los grupos más pobres y el desarrollo de su propia identidad en la sociedad.[12]

Enfoque de educación popular

En la década de los 80 se expande en la región el enfoque que se ha denominado *educación popular*. Para algunos autores estas prácticas se originan a comienzos de siglo en el trabajo educativo que realizaban las nacientes organizaciones sindicales.[13] Para otros, alude al trabajo educativo que los pobres realizan entre sí al transmitir sus conocimientos y orientaciones culturales específicas de generación en generación.[14] Pero, sin duda, es Paulo Freire quien inaugura la posibilidad de pensar la educación popular como una actividad no escolarizada y como una concepción metodológica que liga la acción educativa al desarrollo de la identidad y organización de los grupos populares en la sociedad.[15]

Sin pretender dar cuenta de los fundamentos y diferentes versiones de la *educación popular* podemos señalar que su principal aporte consiste en vincular el saber con las relaciones de poder de la sociedad.[16] En efecto, se

12 Para una reflexión crítica de esta perspectiva ver: Morandé, P., *Modernización y cultura en América Latina*. Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile, 1989.

13 Gómez, M. y Puigros, A., *La Educación Popular en América Latina*. Ediciones Caballito. Biblioteca Pedagógica, México, 1986.

14 Parte de esta perspectiva se sintetiza en: Brandao, C.R., *A questão política da Educação Popular*. Ed. Brasiliense, São Paulo, Brasil, 1980.

15 No es nuestro objeto explicitar en toda su complejidad la perspectiva de P. Freire. Para una visión general de la evolución de su pensamiento ver: Torres, R.M., *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*. CEECA-CEDECO, Quito, Ecuador, 1986.

16 Brandao, C.R., *La Educación Popular en América Latina*, OEI, Madrid, España, 1984; Gajardo, M., *Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias*. OREALC/UNESCO, Santiago, Chile, 1983; García Huidobro, J.E., *Aprender a vivir. Agentes Educativos Comunitarios*. Instituto de Tecnologías Apropiadas para Sectores marginales (ITACAB), Lima, Peru, 1988.

sostiene que la especificidad educativa de estos programas radica en el trabajo de transformación del saber que, cotidianamente, realizan los grupos populares para interpretar su vida cotidiana y sus acciones frente a la sociedad. Este saber reproduce muchos de los principios de la cultura hegemónica pero, al mismo tiempo, contiene un *buen sentido*, a través del cual los grupos populares pueden valorar sus experiencias y presentarse en la sociedad con una *voz* e identidad particular.[17] La educación popular adquiere así un sentido político, constituyendo el momento pedagógico de un proceso más amplio a través del cual los grupos populares se constituyen en actores sociales o en sujetos organizados en la sociedad.[18]

Desde el punto de vista metodológico este enfoque propone una relativización de la *verdad* de los conocimientos científicos y del poder de los profesionales especializados. En efecto, propicia a través de técnicas participativas el encuentro y articulación de saberes distintos, proceso que, en función de acciones o prácticas específicas, puede dar origen a un nuevo tipo de saber que resulta ser más adecuado y competente para que los sujetos enfrenten sus problemas cotidianos. Desde este punto de vista la metodología no pretende *difundir* o *traducir* los conocimientos especializados en un lenguaje popular sino, más bien, explicitar los principios que organizan la producción de saber en la cultura popular para que éstos sean legitimados y reconocidos frente a las otras formas de conocimiento. Este es el primer paso

17 Los conceptos de 'cultura hegemónica' y de 'buen sentido' forman parte del pensamiento de A. Gramsci, autor que adquirió una importante difusión a partir de fines de los 70 y que influyó en los discursos y concepciones de la Educación Popular. Ver: García Huidobro, J. E. y Martinic, S., *Educación Popular en Chile: proposiciones básicas*. PIIE, Santiago, Chile, 1980.

18 Este sentido político varía de acuerdo a la naturaleza de los proyectos y a las características de los contextos nacionales. Para un estudio comparativo sobre el tema en América Latina ver: García Huidobro, J.E., *La relación educativa en proyectos de Educación Popular. Análisis de quince casos*. CIDE, Santiago, Chile, 1982.

BEST COPY AVAILABLE

para luego producir su articulación o síntesis con el saber científico o legitimado en la sociedad.

La mayor parte de estos proyectos trabaja con promotores o animadores y, éste se concibe como un *educador* que tiene habilidades y conocimientos específicos. Su trabajo consiste en *facilitar* la expresión de los grupos, coordinar su funcionamiento y, en muchos casos, adquiere el rol de dirigente en la comunidad a la cual pertenece. El promotor debe ser una persona comprometida con los intereses, no sólo de los beneficiarios directos de un proyecto, sino de toda la comunidad en la cual éste se realiza. Las instituciones que asumen la concepción de la educación popular ven en el promotor un *interlocutor* para sus propuestas de trabajo y facilitan su participación en las decisiones de contenido y de procedimiento que un proyecto debe tomar en el curso de su acción.[19]

La crítica a este enfoque se ha dirigido sobre todo a su discurso ideológico y a la ausencia de preocupación por los contenidos que debe transmitir una experiencia educativa. La mayor parte de las experiencias han sobrevalorado el impacto ideológico o político que pueden tener estas prácticas educativas y han otorgado menor preocupación al quehacer propiamente pedagógico y de contenido de los proyectos.[20] El educador se ha percibido a sí mismo como un facilitador negando el poder que ejerce en una experiencia y la importancia de los conocimientos que transmite.[21]

Por otra parte, se ha cuestionado su *basismo* y la poca relevancia otorgada a una relación con el Estado, sus políticas sociales y con las instituciones

19 Lizarzaburu, A., *La formación de promotores de base en programas de alfabetización.* OREALC/UNESCO, Santiago, Chile, 1981.

20 Gianotten, V. y de Wit, T., 'Promoción rural: mitos, realidad, perspectivas'. En: Dam van, A., Ooijens, J. y Peter, G., *Educación Popular en América Latina, La teoría en la práctica.* Paperback N4, CESO, La Haya, Holanda, 1988.

21 Martinic, S., *El otro punto de vista; la educación popular vista por sus participantes.* Doc. de trabajo, CIDE, Santiago, Chile, 1987.

educativas formales. Esta reflexión crítica ha sido asumida por los mismos educadores populares y, hoy día, existen diferentes iniciativas que se concentran en la especificidad pedagógica de estas prácticas y en la relación que tienen con la escuela y las diversas instancias estatales de poder local.[22]

En resumen estos dos enfoques otorgan un sentido diferente a tres aspectos que nos parecen importantes en la relación pedagógica entre los grupos de base y las insitutuciones. En primer lugar, el carácter participativo que debe tener la acción educativa con los grupos populares. Para Cariola, el primer tipo de enfoque promueve una participación de tipo *integrativa* ya que busca aumentar la participación dentro del orden social existente, y, el segundo, promueve una participación *liberadora*, en tanto pretende la transformación de las institutciones y de las estructuras sociales vigentes.[23] En relación con este tema, el primer caso enfatiza la *comunidad* como espacio clave de constitución de identidad y participación de los sujetos y, en el segundo, se privilegian dichos procesos al interior de categorías más amplias como, la *clase* o los *movimientos sociales*.

En segundo lugar, ambos enfoques construyen para la educación un objeto específico: la transmisión y transformación de conocimientos. En efecto, aunque los programas son no formales o no escolarizados, ejercen de igual modo una acción simbólica sobre los conocimientos que los grupos populares utilizan en su vida cotidiana. En el enfoque de desarrollo de la comunidad se aspira a transmitir o difundir conocimientos que transformen el pensamiento tradicional en otro moderno. El enfoque de educación popular, en cambio, propone un particular rescate de los conocimientos cotidianos o del saber popular para realizar desde dicho horizonte una crítica y apropiación de los conocimientos técnicos externos.

Por último, y en tercer lugar, ambos enfoques esperan producir acciones autónomas que sean más apropiadas o competentes para la solución de los problemas de sobrevivencia o de integración social de los grupos populares.

22 Esto se puede apreciar en las conclusiones de un seminario reciente realizado en La Paz, Bolivia. Ver: Dam van, A., Martinic, S. y Peter, G., *Educación Popular en América Latina. Crítica y perspectivas*. Ceso Paperback N12, CESO/REDUC, La Haya/Santiago, 1991.

23 Cariola, P. citado en La Belle, Thomas J. *Nonformal Education in Latin America and the Caribbean. Stability, Reform or Revolution?* Praeguer, USA, 1986.

En el primer caso se espera que el aprendizaje de nuevos conocimientos permitan innovar acciones individuales o sociales en la comunidad. En el segundo, el énfasis se encuentra en la acción colectiva orientada hacia la transformación de las estructuras de poder que afectan las condiciones de vida e identidad de los grupos populares en la sociedad.[24]

Experiencias en América Latina

Como en cualquier situación social es difícil encontrar en la realidad casos que representen de un modo puro, una u otra alternativa. La realidad es más compleja y creativa y, por lo general, en América Latina se encuentra una diversidad de experiencias que combinan principios derivados de ambas perspectivas pero que, al mismo tiempo, fundan propuestas innovadoras.

Para ilustrar esta creatividad en las discusiones del taller se valoraron, por ejemplo, las estrategias de trabajo implementadas por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) en Colombia y, particularmente, por el Proyecto de Atención Integral al Niño y la Familia, desarrollado por la Universidad del Norte de Barranquilla Costa Atlántica en Colombia.[25] Estos proyectos asumen la idea de participación en el marco de una concepción que han denominado, respectivamente, *de abajo hacia arriba* y *promoción del desarrollo de la comunidad*.

En el caso de CINDE se asume que el desarrollo no es un mero problema *tecnológico* que involucra la simple difusión de conocimientos. Para ellos lo central es el desarrollo del potencial humano, a través de un proceso en el cual las personas, con la ayuda de un catalizador, se organizan y actúan para resolver sus problemas. Por tanto, el desarrollo debe partir necesariamente de *abajo*, y basarse en las necesidades de las personas locales asegurando, en todo momento, que las comunidades participen en la identificación y solución de sus problemas.[26]

24 Un mayor desarrollo de estos contrastes se encuentra en: Bengoa, J., *La educación para los movimientos sociales*; en van Dam, A. et al, *Educación Popular en América Latina. La teoría en la práctica*. CESO, La Haya, Holanda, 1988 pp. 7-42.

25 Chetley, A., *El poder de cambiar. La experiencia del proyecto Costa Atlántica de Colombia (1977-1988)*. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1990.

26 *Algunos elementos que describen el proyecto* PROMESA, CINDE Medellín, Colombia, 1990.

El papel del educador en este enfoque se describe como *no directivo* o *interactivo*, porque trabaja al lado de las personas, estimulando pero no dictando su desarrollo. Puede proveer información y presentar alternativas, pero su tarea fundamental es sacar ideas *ayudando* a las personas a expresar sus pensamientos y necesidades, y *construyendo* su confianza para que ellos intenten resolver esta necesidad. Unicamente mediante este método se discute y es posible iniciar un proceso verdaderamente autogestionario.[27]

El enfoque de *Promoción del Desarrollo de la Comunidad* del proyecto Costa Atlántica, se concibe como un conjunto de acciones orientadas a mejorar las relaciones sociales en la vida comunitaria y a transformar las condiciones materiales de existencia común de un grupo o localidad. Se sostiene que la promoción tiene como finalidad la liberación, *la creación contínua de una nueva manera de ser hombre* y es la posibilidad de crear nuevas y mejores formas de sociabilidad mientras se transforman ostensiblemente las condiciones materiales de existencia. Acuña el concepto de *promotor comunitario*, atribuyéndole, principalmente, el rol de *catalizador* de los procesos de Desarrollo Comunitario.

27 *Creciendo Unidos*. CINDE, Medellín, Colombia, 1989.

CAPITULO DOS

Agentes educativos y características de la acción de los promotores

En el capítulo anterior hemos explicitado los principales rasgos de las estrategias educativas más difundidas en América Latina para entender los objetivos, concepción metodológica y lugar de los promotores en la comunidad. En este acápite desarrollaremos las características que asume el trabajo del promotor desde el punto de vista educativo. Para ello recurriremos a la revisión de algunos documentos de proyectos y, principalmente, a las discusiones sostenidas en el taller.

En un proyecto podemos distinguir tres tipos de actores que resultan ser claves para el desarrollo de la experiencia. Los agentes externos, los promotores o animadores y los beneficiarios o participantes directos. Los proyectos también se relacionan con otros agentes que tienen una incidencia en los resultados de su trabajo. Por ejemplo, las agencias de financiamiento; las autoridades locales civiles o religiosas; los dirigentes de una organización, etc. No es objeto de este estudio analizar la interacción y efecto de todos estos actores. Nos centraremos, principalmente, en los agentes externos y, de un modo particular, en los promotores.

Los *agentes externos* son los profesionales que pertenecen a una Organización No Gubernamental o Estatal y que diseñan una propuesta de trabajo a implementar en una o más localidades.[28] Sus responsabilidades y habilidades exceden el trabajo directamente educativo: negocian, obtienen y administran recursos; establecen convenios con instituciones y organizaciones más cercanas a la base social; elaboran los materiales y textos; planifican las actividades de un proyecto y las llevan a cabo.

Los *promotores, monitores o animadores* son personas de la comunidad que han sido seleccionadas y capacitadas para realizar un trabajo específico en el

28 En América Latina el concepto de profesional se asocia a la persona que tiene un título universitario y que se desempeña, por ejemplo, como abogado, médico, sociólogo, trabajador social, agrónomo, etc. En este caso utilizamos el término en un sentido más amplio abarcando a todas las personas que pertenecen a una institución y que desarrollan un trabajo calificado y remunerado en un proyecto posean o no un grado universitario.

22

proyecto. Por ejemplo, motivan a la comunidad; conducen una reunión; realizan actividades con los niños, etc.[29] En varios programas se reconoce también una verdadera carrera del promotor. En efecto, algunos pueden ser seleccionados como coordinadores y otros como multiplicadores. Los *coordinadores*, son responsables de un grupo de promotores y asumen funciones de organización y apoyo en actividades tales como planificación, programación, capacitación, evaluación, entre otras. El *multiplicador* es aquel promotor que tiene experiencia y motivación para capacitar a nuevos promotores o desarrollar un programa en otros grupos y comunidades. En algunos casos ellos reciben una remuneración por su trabajo y en otros es de carácter voluntario. Varios programas trabajan con el mismo promotor a lo largo de la experiencia y, otros, prefieren que éstos tengan un carácter rotatorio.[30]

Roles del promotor

Esta variedad de nombres y de roles atribuídos al promotor incide en las diferentes maneras de definir su trabajo específico. Este va a variar de acuerdo al contexto social, objetivos y metodología de los proyectos. Con el fin de caracterizar su trabajo proponemos las siguientes categorías que, organizadas en torno a dos ejes, nos permitirán visualizar los principales énfasis que se mencionan con respecto al rol del promotor.

Para la mayoría de los programas el promotor es una persona que relaciona o es un nexo entre la *comunidad* y el *proyecto*. Por otra parte, realiza una serie de actividades que obedecen a los *objetivos y metodología* definidos por el proyecto o bien a su particular modo de *representar los intereses* y objetivos que define la propia comunidad. En el primer caso diremos que el trabajo del promotor se centra en la *gestión* del proyecto y, en el segundo, en el *control* del mismo. Esta distinción descansa en el grado de poder que tiene el promotor para negociar o incluso redefinir las metas y estrategias de los proyectos.[31]

Por *gestión* entendemos todas aquellas actividades que se realizan en el marco

29 García Huidobro, J.E., *Aprender a vivir. Agentes Educativos comunitarios*. Instituto de Tecnologías Apropiadas para sectores marginales (ITACAM), Lima, Perú, 1988.

30 Llanos, M., *Evaluación Integral del Proyecto Experimental de Educación Inicial no Escolarizada de Vitarte*. Lima, Perú, 1984.

31 Esta distinción ha sido tomada de: Martinic, S. y Walker, H., *De los profesionales a los grupos de base. Transferencia de conocimientos y recursos para la acción social*. CIDE, Santiago, Chile, 1990.

de lo programado y definido por el proyecto. Por ejemplo, conducir una reunión; realizar las actividades programadas con los niños; capacitar a las madres; realizar visitas de motivación, etc. Los promotores son capacitados para realizar tales actividades y éstos no cuestionan las metas ni las orientaciones generales del proyecto. Realizan así una función especializada. Lo que importa es que técnicamente realicen su trabajo de un modo adecuado.

Por *control* entenderemos todas aquellas actividades que redefinen tanto los conocimientos que se transmiten en el trabajo educativo como las metas y orientaciones generales de un proyecto. Esta dimensión está vinculada a la autonomía y poder que puede tener el promotor en una experiencia determinada. Por ejemplo, participar en la toma de decisiones y en la evaluación de un programa; redefinir los contenidos y estrategias; comenzar una experiencia nueva, etc.

Al relacionar estos dos ejes (ver figura en la siguiente página) se construyen cuatro campos que otorgan distinto significado al rol del promotor. Se asume como supuesto básico que éste permite establecer un vínculo entre la comunidad y el proyecto, lo que implica, a su vez, ocupar un lugar particular tanto en la comunidad como al interior del proyecto. Veamos a continuación con algunos ejemplos la variedad de situaciones que pueden afectar al promotor.

En primer lugar, la mayor parte de los programas define para el promotor una posición o rol frente a la comunidad. Esta posición va a variar de acuerdo a la importancia que adquieran las dimensiones de gestión o de control de su acción.

En el *campo I* se representan aquellos casos en que el rol del promotor se centra en la capacidad o habilidad que tiene para solucionar algunas de las demandas y necesidades de una comunidad. Se enfatiza la gestión y se valoriza el conocimiento técnico o instrumental que el promotor aprende en el proyecto. Por ejemplo, promotor de saneamiento ambiental; madre-educadora; técnico en la producción de huertos familiares, etc. En estos casos el promotor traducirá las necesidades de las comunidades en acciones concretas de respuesta, las que estarán en función de los objetivos, metodología y recursos del proyecto. Por ejemplo, campaña de vacunación; control de embarazo; asesoría en higiene ambiental a las familias, etc.[32] El poder del promotor comunitario radica en lo que sabe y en la relación que mantiene con la institución y el proyecto.

32 Amar, J., *Los hogares comunales del niño. Teoría y experiencias*. Ediciones Uninorte, Barranquilla, Colombia, 1986 p.76

Roles del promotor
+ conocimiento técnico
+ énfasis en los valores
Comunidad
especialista detecta necesidades y define acciones (I)
es un ejemplo, motiva e integra a la comunidad (II)
gestión
control
realiza actividades definidas por el proyecto (III)
redefine metas y estrategias de trabajo del proyecto (IV)
proyecto
+ especializado
+ líder

En el *campo II* se encuentran los casos que definen al promotor, fundamentalmente, como un ejemplo para la comunidad. Ya no importa tanto que maneje ciertos conocimientos técnicos o especializados sino que tenga la capacidad de mostrar los cambios, motivar y representar los intereses de la comunidad. El énfasis se pone en una serie de valores que debe poseer el promotor. Por ejemplo, ser solidario, crítico, consciente, democrático, saber trabajar en equipo, etc. Estas cualidades permiten que el promotor sea reconocido y respetado por la comunidad adquiriendo así un poder o autoridad frente al proyecto y agentes externos. Esta posición particular le

25

permite negociar o reformular las metas, contenidos y procedimientos del proyecto en función de los intereses de la comunidad que representa. La función más importante de su trabajo es la de ser líder. Interpreta los intereses, anhelos y esperanzas de su comunidad para transformarlos en organización y movilización.

En segundo lugar, los promotores adquieren un lugar específico en la relación que tienen con el proyecto y que también va a variar de acuerdo a la importancia que adquiere la gestión o el control.

En el *campo III* el trabajo del promotor está relacionado con tareas y responsabilidades específicas al interior del proyecto. Se concibe como un colaborador del agente externo y éste no cuestiona las metas y estrategias del proyecto definidas previamente. El promotor puede incidir en algunos cambios o reformulaciones de la acción pero no va a transformar sustantivamente las propuestas ya definidas. Por ejemplo, conduce reuniones con los grupos de base; organiza actividades de motivación, visita a las familias. Su función es la de un trabajo especializado.

En el *campo IV* se enfatiza la dimensión de control o de poder que el promotor puede ejercer al interior del proyecto. Participa en las decisiones principales del proyecto y reformula sus metas y objetivos.[33]

Se espera que el promotor sea autónomo y que despliegue iniciativas y potencialidades. También que recree y replique la experiencia más allá de los límites de espacio y tiempo de la institución y del proyecto. Se espera que, a mediano y largo plazo, a través de esta estrategia, quede en el medio popular un personal formado para seguir atendiendo necesidades educativas del medio y con un reconocido liderazgo capaz de potenciar las organizaciones de base.[34]

Algunos enfoques le atribuyen al promotor un rol preponderante y se lo define como el factor más importante para la ejecución del programa. Es el *líder* que capta las necesidades sentidas de la comunidad, toma iniciativas para satisfacerlas, sirve como factor integrador de la comunidad y como motor

33 El promotor debe participar en la toma de decisiones en diferentes niveles: 'tanto en la política general como en la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; en la implementación de las decisiones y en la evaluación permanente que posibilita nuevos avances' (José Amar en comentario escrito al documento final).

34 *Ibidem.*

impulsor de la misma. Se define a un líder como aquella persona que sirve de apoyo a otras y que interactúa estrechamente en pro de un objetivo previamente definido y compartido.[35]

Este esquema no debe ser entendido de una manera mecánica. Es una distinción analítica que ayuda a clasificar los énfasis que proponen los diferentes proyectos. Con ello queremos indicar que una categoría no se opone a otra, están en relación y, lo que ocurre en la realidad, es una articulación de las dimensiones planteadas donde, de acuerdo a las características de cada caso, una adquiere más importancia que la otra.

Por lo general, la mayoría de los proyectos tienden a destacar la dimensión de control del trabajo de los promotores. Todos desean que sus promotores sean personas autónomas, tengan creatividad y capacidad de liderazgo. Al enfatizar esta dimensión se descuida, muchas veces, la dimensión de gestión, es decir, la capacidad o habilidad técnica para que el promotor desarrolle de la mejor manera su tarea específica en el marco del proyecto. Enfatizar exclusivamente la dimensión de control implica sobrevalorar las cualidades personales e inherentes a la personalidad del sujeto. Y, muchas veces, dichas cualidades se encuentran más en los deseos y motivación de los agentes externos que en las personas y en las características que asume su vida cotidiana en una realidad particular. Por otra parte, enfatizar exclusivamente el aspecto técnico o instrumental puede contribuir, como de hecho ocurre en muchos casos, a que el promotor repita mecánicamente lo propuesto por los agentes externos negándose incluso a explicitar su propia opinión por no considerarla válida o legítima en el contexto del proyecto. Lograr un equilibrio adecuado entre el rol especializado y la capacidad de liderazgo de los promotores constituye el principal desafío técnico y metodológico de los proyectos de intervención comunitaria.

35 Comentario escrito al documento de discusión de Inés Arango, CINDE, Colombia.

CAPITULO TRES

Selección y capacitación del promotor

Tener experiencias como madres, tener cualidades, aptitudes ... deseo de trabajar con familias'. 'No es necesario ser profesional para trabajar con familias, lo importante es tener buen carácter, paciencia, quererlas'. 'Sólo si se sabe leer y escribir no hay problemas'. 'Hay personas que tienen estudios pero no tienen el conocimiento.[36]

La selección de los promotores

Tanto la función como las capacidades del promotor deben ser tomadas muy en cuenta en el momento de su *selección.*

El diseño del perfil del promotor a seleccionar va a variar de acuerdo a las características que asume su trabajo en un programa determinado. Siguiendo el esquema planteado en el capítulo anterior, algunos programas,al seleccionar a sus promotores, pondrán especial atención en habilidades instrumentales y en los conocimientos o experiencia que los sujetos tienen frente a los problemas que se pretenden enfrentar. En otros, el acento estará en las cualidades personales de los individuos y en las potencialidades que puede tener como futuro líder de la comunidad. Por ejemplo, vocación de servicio a la comunidad, ser representativo y democrático en el ejercicio de su cargo, honestidad y compromiso con las personas que lo han elegido, saber enfrentar a las autoridades, entre otros. [37]

Al mismo tiempo, se insiste también en requisitos mínimos a cumplir tales

36 Opiniones de animadoras acerca de la selección en: Comentario escrito al documento final de Soledad Ordoñez, Lima, Perú.

37 *La acción de las organizaciones poblacionales. Formación de dirigentes para la conducción de organizaciones.* Material de apoyo. PIIE-CIDE, Santiago, Chile, 1986.

como: vivir en la comunidad; disponer de tiempo libre para dedicar a su función; tener un grado mínimo de escolaridad, deseo de trabajar con familias etc. [38]

Tras esta diversidad de criterios existen algunos principios comunes subyacentes a los procedimientos de selección en proyectos diferentes. Por ejemplo, la mayor parte de ellos coincide en que debe existir una participación de la comunidad en la selección de los promotores. La diferencia radica en la importancia de esta participación. Para algunos, la institución y el proyecto deben explicitar sus criterios y tomar en cuenta, por otro lado, los criterios que tiene la propia comunidad. Se trata de una especie de negociación donde se intenta compatibilizar la legitimidad del promotor con la eficacia y requisitos de su trabajo. En otros proyectos se otorga mayor importancia a la opinión de la comunidad y se evita una definición previa de criterios por parte de los agentes externos. Hacerlo significaría la imposición de su propio punto de vista.

El caso del PRONOEI

Un caso interesante de combinación de estos criterios es el del Programa No Escolarizado de Educación Inicial en Perú (PRONOEI).[39] El diseño del perfil del promotor se da en un proceso dinámico y participativo por parte de la comunidad, (quien propone tanto los criterios como los instrumentos de selección). Se usan modelados en arcilla porque es un recurso que ellos conocen y dominan para poder expresar y comunicar ideas, conocimientos y sus propias experiencias. No se trata de un examen académico; se intenta, por el contrario, que las personas se expresen a través de los recursos y códigos de su propia cultura.[40]

El procedimiento empleado por este proyecto distingue diferentes fases y en ellas se intenta vincular los criterios de la comunidad con los criterios de la institución.

38 Estos constituyen requisitos para la animadora en el caso del proyecto de VITARTE. Ver: Llanos-Zuloaga, M., *Evaluación Integral del Proyecto Experimental de Educación Inicial no Escolarizada de* VITARTE. Lima, Perú, Septiembre 1984 p.31.

39 El ejemplo ha sido tomado del comentario escrito de Soledad Ordoñez al documento final, Lima, Perú, 1990

40 Es interesante profundizar sobre este tema ya que, usualmente, la participación se ha reducido a facilitar la capacidad de *hablar* y en una reunión. Se ha puesto poca atención en otras formas de expresión tales como la corporal o la icónica y que en determinados grupos o culturas resultan ser más apropiadas.

a. la primera fase es de información, difusión y motivación a través de trabajo de campo. Este se realiza en forma simultánea y a diferentes niveles de representación, por ejemplo, con dirigentes, con los padres y miembros de la comunidad; contactos casa por casa; reuniones generales; asamblea comunal. En cada caso, se informa sobre las características, cualidades y funciones previstas de la animadora que ejecutará el Programa. Así mismo, se dan a conocer sus características y ubicación para que la comunidad se familiarice con sus objetivos y participe en las diferentes fases de su implementación.

b. la segunda fase es la selección propiamente tal y comprende tres momentos:

   i) aplicación de las pruebas de modelado en arcilla sobre el tema *Yo, el* PRONOEI *y mi Comunidad*, y una entrevista con un cuestionario abierto sobre las motivaciones personales para ser animadora, el conocimiento del niño y un último campo de exploración sobre su conocimiento e identificación con la problemática de la comunidad;

   ii) selección final que consiste en ver resultados de las pruebas, confrontación de las propuestas de la comunidad con la información y evaluación de las docentes [41] y una vez cotejado todo esto, la designación de la persona que ejecutará el programa;

   iii) información final de los resultados a la asamblea comunal, dirigentes, padres y miembros que han participado en el proceso.

c. la tercera fase comprende la evaluación de todo el proceso, considerando sobre todo el nivel de participación que han tenido los padres, dirigentes y la comunidad. Asimismo se evalúa el funcionamiento de los instrumentos y recursos empleados para analizar sus dificultades y mejorar su aplicación en un siguiente proceso de selección.

41 Profesionales de Educación Inicial y Primaria y, entre otras cosas, encargados de la capacitación y el seguimiento de las animadoras.

Pese a la existencia de éste u otro tipo de procedimiento es importante tomar nota del funcionamiento de criterios implícitos que operan tanto en la comunidad como en las instituciones durante el proceso de selección. Por ejemplo, cuando se establece que el promotor hace su trabajo de un modo voluntario, generalmente, los seleccionados provienen de las familias menos pobres y de los más jóvenes (por tanto más escolarizados). Cuando se trabaja con niños, la comunidad generalmente sugiere a mujeres como promotoras. Culturalmente asumen ese rol y en ello *tienen más experiencia*.[42] Si se trata de un proyecto dirigido a la familia suele seleccionarse a una pareja estable, no conflictiva y, en cierta medida, modelo en la comunidad. Es importante subrayar esta dimensión ya que, en la práctica, la selección y legitimidad del promotor determina en gran parte el buen funcionamiento de un programa.

La capacitación de los promotores

Al definir el trabajo del promotor hemos destacado dos puntos centrales:

Por un lado los conocimientos o habilidades técnicas que el promotor debe adquirir para realizar su acción (por ejemplo, técnicas para el trabajo con los niños y con los padres; conocimientos básicos del desarrollo del niño; técnicas para la conducción de reuniones, etc.)

Por otro, un conjunto de valores y de orientaciones culturales que definen más bien una actitud o principios de conducta del promotor (por ejemplo, ser democrático; facilitar el trabajo en grupo; representar los intereses de la comunidad; ser autónomo, etc.)

Las distintas estrategias de capacitación se relacionan con estos dos aspectos. Cuando se enfatiza la adquisición de conocimientos se organizarán estrategias centradas en su transmisión. La capacitación será instruccional y delimitada en el tiempo (jornadas de capacitación; cursos; trabajo con materiales educativos, etc.) Cuando se enfatiza la dimensión valorativa, la capacitación se centra en la reflexión de la experiencia y de la vida cotidiana, realizándose a través de un proceso más largo en el tiempo.

Conviene preguntarse ahora, y en términos mas específicos, qué debe aprender el promotor para realizar su trabajo y hasta qué punto la capacitación y relación con los profesionales lo permite.

42 En el estudio realizado por M. Llanos se demuestra, por ejemplo, que en la práctica del Centro Nacional de Capacitación Docente en Educación Inicial no Escolarizada, se trata de animadoras mujeres y donde el 71 por ciento tiene menos de 25 años. Ver: Llanos, M., *Evaluación del Centro nacional de capacitación docente de educación inicial no escolarizada*. (documento síntesis) Lima, Perú, 1990, pp. 47 y ss.

Para analizar el tema proponemos que el promotor debe aprender a realizar las siguientes actividades:

a. dirigir o incidir en la interacción y comunicación de un grupo (por ejemplo conducir las actividades; dar la palabra; destacar una opinión sobre otra, etc);

b. plantear y delimitar los temas de trabajo, por ejemplo, en base a sus conocimientos básicos del desarrollo del niño y habilidades técnicas para el trabajo con ellos y los padres (centra la discusión en los temas que corresponden; establece los límites entre lo que se debe trabajar en la reunión y qué contenido debe quedar fuera, etc.) y, por último;

c. relacionar al grupo de base con el proyecto y otras instituciones (el promotor tiene contactos con la institución; sabe lo que se puede obtener en una y otra; como líder relaciona a distintas organizaciones entre sí y tras un objetivo común, etc).

Si relacionamos estas actividades del promotor con los énfasis ya analizados anteriormente y expresados a través de la relación gestión-control obtenemos el siguiente cuadro con algunos de los contenidos que el promotor debe aprender en su proceso de formación:

	Gestión	**Control**
dirige interacción	**técnicas de dinámica de grupo**	**principios pedagógicos**
define y delimita temas	**conoce contenidos del proyecto**	**recupera, valora saber del grupo**
relaciona instituciones y grupos distintos	**conoce modos de funcionar de las instituciones**	**tiene legitimad y poder (líder)**

En las experiencias de los proyectos y sus sugerencias para la capacitación, los agentes externos otorgan mayor importancia a la dimensión de *control* y,

sobre todo, a los principios pedagógicos. Si bien es cierto el promotor debe tener una serie de *conocimientos específicos* o una competencia determinada lo que se destaca como más importante es que éste internalice una *concepción metodológica* y principios generales que le permitan actuar con autonomía y creatividad.

Sin embargo, si se considera la opinión de los promotores, ellos enfatizarán la dimensión de *gestión*. En efecto, les interesa *aprender y saber más* para poder enseñar mejor.[43] Por ejemplo, desean adquirir conocimientos sobre: manejo conductual del niño, trabajo con padres y producción de material educativo.[44]

Transferencia y apropiación en el proceso de aprendizaje

En un proceso de formación es interesante tomar en cuenta esta diferencia de perspectivas. Lo que desea transmitir el educador o agente externo no tiene por qué coincidir con lo que desea aprender el promotor. Para referirse a estas diferentes perspectivas y a su articulación resultan útiles los conceptos de *transferencia* y de *apropiación*.

La *transferencia* alude a la transmisión de conocimientos, métodos y orientaciones valorativas que, a juicio del agente externo, permiten al promotor adquirir las competencias adecuadas para desempeñar su trabajo.

La *apropiación* es el otro momento de este proceso, es decir, la interacción de tales conocimientos y orientaciones con la práctica de los promotores. No se trata, entonces, de un aprendizaje mecánico sino de un proceso de tipo interpretativo y crítico. El concepto de *apropiación* acentúa la capacidad del sujeto para interpretar, seleccionar y recrear los contenidos transmitidos de acuerdo a su propia manera de pensar y características de la realidad en la cual se trabaja.[45]

Se trata así de un proceso activo donde agentes externos y promotores realizan una verdadera negociación de los significados e interpretaciones que se

43 Sobre el tema ver: Llanos, M., 1990 op. cit.; Martinic, S., *La Educación Popular vista por sus participantes*, doc. de trabajo, CIDE, Santiago, Chile, 1987.

44 Ver nota anterior.

45 Sobre el concepto ver: Vaccaro, L., 'Transferencia y apropiación en intervenciones educativas comunitarias: un marco de referencia para su análisis'. *Harvard Educational Review*, February, 1990; Martinic, S. y Walker, H., *De los profesionales a los grupos de base. Transferencias de recursos para la acción social*, CIDE, Santiago, Chile, 1990.

transmiten para llevar a cabo las acciones. Desde esta perspectiva, en el proceso de formación del promotor, se debe enfatizar la capacidad crítica que éste tiene para interpretar y *recontextualizar* los conocimientos que transmite el proyecto o el agente externo. Más que la repetición mecánica de ciertos contenidos, interesa que éstos sean recreados y readecuados a la realidad en la cual se trabaja de una manera creativa y autónoma por parte del promotor.

Al ser éste un proceso interactivo es conveniente subrayar los efectos que tiene sobre el propio agente externo. A través de este proceso él también aprende y muchos de sus conocimientos e interpretaciones pueden ser cuestionados. Es importante aquí su capacidad reflexiva e investigativa para mejorar y recrear su saber a partir de las acciones y de la confrontación que tiene con otras interpretaciones y formas de actuar. No se trata aquí de una aceptación pasiva de lo que *el pueblo dice* sino de una reflexión crítica y sistemática que permita mejorar el conocimiento de la realidad y de los problemas que se desean enfrentar.[46]

Estrategias de capacitación

Aprender los principios pedagógicos es un proceso largo y para hacerlo se necesita de una relación permanente entre experiencia práctica y reflexión. Para la mayor parte de los programas la formación del promotor no es un proceso aislado, en una sala de clase, sino que intenta relacionar permanentemente la comunidad, la práctica como promotor y la reflexión. A lo largo de este proceso de formación, la interacción educadores-promotores resulta ser central.

Las siguientes opiniones derivadas de las discusiones del taller dan cuenta de su importancia:

> la capacitación debe evitar que el promotor sea un reproductor o repetidor de ideas: se debe dar una capacitación que anime a la autonomía y al desarrollo de las habilidades individuales y grupales de liderazgo;
>
> para lo cual se deben destacar más las estrategias y los procesos que los contenidos mismos (por ejemplo, adquirir los principios de la metodología activo-participativa);
>
> se debe estimular el aprendizaje recíproco, basado en las necesidades

46 Esta dimensión de producción de conocimientos es una de las características de la sistematización de los proyectos. El tema se analizará más adelante.

de la comunidad, propiciando una capacitación horizontal, que parta del conocimiento individual y colectivo de la comunidad;

la capacitación debe ser un proceso continuo y sistemático;

la capacitación debe tender a resolver los problemas prioritarios definidos por la misma gente y propiciar el conocimiento de las relaciones y fuerzas sociales y comunitarias;

la capacitación debe partir también del conocimiento de la cultura popular y valerse de ella como estrategia para estimular nuevos conocimientos;

ante todo, la capacitación debe atender los objetivos de comprensión, aplicación y comunicación de los procesos ya aprendidos.

La estrategia más generalizada es aquélla en que los agentes externos capacitan a promotores y éstos a su vez a los grupos de base. Los técnicos delegan sus funciones en sus promotores y, a lo largo de la experiencia, evalúan la acción que éstos desempeñan con los grupos de base, incorporando nuevos conocimientos de acuerdo a las necesidades y demandas del trabajo. En este diseño resulta ser importante la existencia de materiales educativos que, como instrumentos de apoyo o de evaluación, constituyen un auxiliar básico del promotor y otorgan continuidad al proceso.

Un ejemplo de estrategia de capacitación de promotores es el del proyecto PROMESA, de CINDE en Colombia.

En este caso la capacitación del promotor se entiende como un proceso de educación continua que desarrolla la capacidad para *elaborar instrumentos y materiales educativos* adecuados a los contextos donde esté ubicado el programa. Al mismo tiempo se intenta desarrollar en el promotor la capacidad de autodirigirse, de autoevaluarse; de *aprender a aprender* y a enseñar a otros lo que sabe, en procesos formativos claramente planeados.

Como este programa está relacionado con educación inicial, la capacitación de estos agentes educativos se propone cuatro objetivos generales:

a. la planificación, ejecución y evaluación de programas con participación de la familia y la comunidad, para la creación de mejores ambientes para el sano desarrollo de los niños;

b. conformación y consolidación de grupos comunitarios que se comprometan a adelantar las acciones relacionadas con el mejoramiento del ambiente, la salud y la educación en su comunidad;

c. el fortalecimiento de las acciones que los comités, juntas u otros grupos han iniciado en la comunidad, articulándose en la atención de las diferentes áreas del desarrollo del niño;

d. la promoción de la coordinación de la complementariedad institucional para la atención del niño y su familia hacia una mejor utilización de recursos y un mejor aprovechamiento de esfuerzos.

Otro modelo, con un enfoque formativo diferente,[47] sostiene que la preparación de los promotores se basa en criterios propios de una metodología participativa: éstos comienzan examinando sus experiencias personales y analizándolas colectivamente para aprender más sobre su vida en la comunidad. Este conocimiento colectivo y el establecimiento de relaciones democráticas, se refuerzan en un clima de libertad personal y grupal, donde el conocimiento intelectual, los sencillos proyectos artesanales, el juego y la expresión artística se integran en un proceso de aprendizaje activo. Además, los promotores se capacitan para *problematizar* su realidad (es decir, cuestionar de una manera crítica las transformaciones de varios aspectos de su realidad), asociándola con los conocimientos adquiridos, reinterpretando de este modo las acciones educativas dentro de un contexto nacional (como la situación política y los problemas socio-económicos de su sociedad).

La formación es un proceso continuo en el tiempo. Como lo manifestó una promotora que asistió al taller,[48] los promotores constatan el desarrollo y crecimiento humano que han tenido gracias a la participación y formación en el programa y por ello tienen un deseo de *saber más*, y de seguir adelante para un mejor desempeño. La formación del promotor debe ser entendida como un proceso permanente. Como se señala en el proyecto Ate-Vitarte,[49] la combinación simultánea y continua de acción-reflexión da lugar a la detección de nuevas necesidades, a la formulación de nuevos planteamientos, generando nuevos aprendizajes en todos los momentos de la formación permanente, donde se incluye el entrenamiento básico, el asesoramiento *in*

47 Vaccaro, L. en *Harvard Educational Review*, citado anteriormente en nota 45. También el programa de PRONOEI, Perú, se identifica con esta propuesta.

48 Comentarios de Mirla Sequera sobre su labor en el proyecto Centros del Niño y la Familia, Caracas, Venezuela.

49 *Selección y capacitación del personal no profesional-voluntario en el proyecto Me-Pe-Val.* Ponencia de Soledad Ordóñez y Claudia Frenkiel. Lima, Perú, 1983.

situ, las reuniones semanales de animadoras, los talleres con padres, las reuniones de comunidades, los talleres de elaboración de material educativo.

Otra experiencia de perfeccionamiento es la de los *Talleres de Educación Popular* (TEP) del CIDE.[50] Los promotores se reúnen, durante tres semanas espaciadas en el término de un año y en régimen de internado. La capacitación contempla actividades que los participantes deben aplicar *también* en sus lugares de trabajo. Lo característico de estos talleres es que en ellos *se vive* la metodología que se propone desarrollar en el medio popular. Los participantes son enfrentados a diferentes estímulos que les permiten intercambiar sus experiencias, reflexionar en conjunto, aprender grupalmente a confeccionar materiales educativos y a diseñar un proyecto. Se recurre también a invitados (educadores experimentados, políticos, dirigentes y cientistas sociales) para presentar elementos teóricos de análisis de la educación, de la realidad nacional y popular. La evaluación de la experiencia ha sido muy positiva y destaca un elemento importante: los participantes consideran la capacitación como un aporte que les permitirá seguir aprendiendo en la práctica; es decir, la real capacitación de este tipo de agentes no puede desconectarse de la *acción*.

La capacitación de profesionales o agentes externos y las necesidades de sistematización

Como señalábamos anteriormente no sólo existe la necesidad de una capacitación de las personas no profesionales sino también la urgente necesidad de *capacitar a los profesionales* que trabajan en proyectos de educación comunitaria. Al respecto, es indispensable que junto a una sólida formación técnica, el profesional recupere el sentido y la valoración de la dimensión social y educativa que entraña su quehacer.[51] Es necesario que la reflexión del trabajo profesional dé cara a los sectores populares, partiendo de la constatación que la formación profesional recibida en las universidades

50 Ver nota 29.

51 Comentario de Salomón Magendzo en *Profesionales en la Acción. Una mirada crítica a la educación popular*.Ed. Martinic, S. y Walker, H. CIDE, Santiago, Chile, 1988.

suele habilitar para prestar servicios a los grupos medios y altos, pero no se adecúa a las condiciones de vida y a las exigencias de los grupos pobres. Para ello se requiere la adquisición de metodologías y conocimientos educativos y sociales que permitan a los profesionales comprender la idiosincrasia de los sectores populares con los que trabajan e interactúan.

Es necesario formar profesionales con un repertorio nuevo de destrezas sensibles a los problemas propios del trabajo con comunidades marginadas. Estos deben reconocer y partir de la premisa de que la mayor parte de las habilidades, conocimientos y experiencias que poseen pueden ser transferidos a los no profesionales.[52] Al mismo tiempo, aceptar que hay mucho que aprender de las experiencias de los sectores populares.[53]

En el caso de proyectos de educación preescolar hay que destacar que diversas experiencias y estudios demuestran que la participación activa de la familia (sobre todo de las madres) es un aspecto crucial para la obtención de resultados positivos en el desarrollo psico-motor, afectivo y físico de los niños. Esto es válido tanto para América Latina, como para la realidad de países más industrializados. De hecho Bronfenbrenner[54] al analizar exhaustivamente los diversos programas preescolares desarrollados durante la década de los 60 y 70, constató que se lograban mejores resultados cuando se ofrecía un apoyo social generalizado: educación familiar, control médico, alimentación etc. Trabajar con familias y comunidades marginadas en programas de intervención amplia, demanda un tipo de profesionales con una visión más holística y con destrezas que le permitan superar las limitaciones que devienen de una formación tradicional.

Pero, por otra parte, también los profesionales tienen que reflexionar sobre su propia práctica de un modo sistemático. A través de la acción que éstos desarrollan, conocen una realidad que, muchas veces, no ha sido estudiada y donde los conocimientos existentes son generales y poco cualitativos. Al

52 Es importante destacar aquí que el profesional (como en el caso de proyectos de educación preescolar la psicóloga o la parvularia) no está capacitado para trabajar con adultos sino con niños. Por lo tanto su acción con los adultos y jóvenes de una comunidad (sean padres y/o promotores) puede resultar más difícil.

53 Seminario (Lima, Perú), *Los padres como primeros educadores: cambios en los patrones de paternidad*, Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1986.

54 Bronfenbrenner, U., 'Is early intervention effective?' En: *Teachers College Record*, Columbia University, 1974, 76, 2279-303.

mismo tiempo los profesionales ensayan metodologías y estrategias de acción que constantemente se prueban en la realidad pero, muchas veces, este proceso de aprendizaje no se documenta y, con ello, resulta difícil de comunicar y de compartir. La formación de los profesionales no consiste solamente en crear una sensibilidad particular para motivar su trabajo con los grupos más pobres y proveerlos de metodologías más adecuadas; a nuestro juicio la formación implica también la constitución de un cuerpo de saber sistemático y profundo que ofrezca alternativas de interpretación y superen las deficiencias de las teorías y conocimientos tradicionalmente más difundidos.

Tal es el problema que se aborda a través del concepto de *sistematización*. Para José Amar[55] la sistematización es un proceso de reflexión crítico y teórico sobre la experiencia, que se describe y ordena de acuerdo a un sistema teórico conceptual. Evidentemente, la sistematización implica elevar determinada práctica particular o clase de prácticas (elementos) al nivel de la racionalidad teórica (sistema) sea ésta explicativa o comprensiva. Con ello se quiere subrayar la producción de conocimientos que los profesionales obtienen a través de su práctica para poder comunicarla y confrontarla con otras experiencias.[56] Durante el taller se afirmó que no solamente falta tiempo para escribir y reflexionar sobre la práctica, sino que además faltan categorías y una metodología adecuada para llevar a cabo la sistematización. En cuanto a experiencias concretas del trabajo con promotores se citan muy a menudo testimonios de los promotores mismos pero, es poco frecuente que ellos sean analizados con mayor profundidad en el marco de algunas interpretaciones y tendencias generales comparables.

La sistematización no debe confundirse con *la evaluación*, en la que se miden los aciertos, los errores, el cumplimiento o no de los objetivos planteados. Según los participantes del taller la evaluación es un aspecto crucial en la relación profesional – promotor, ya que genera reconocimientos, otorga status, valoriza a las personas e implica, a la vez, el ejercicio del poder al participar en la toma de decisiones. En la práctica de evaluación de programas basados en promotores, es poco frecuente la evaluación de los profesionales por parte de los promotores y otros miembros de la comunidad. Cuando esta evaluación se produce, generalmente intervienen una cantidad de elementos que fortalecen la desigualdad entre ellos. Corresponde, entonces, estudiar estos procesos y asegurar estilos de evaluación con mayores niveles de democracia y de honestidad profesional.

55 Comentario escrito al documento de discusión de José Amar.

56 Martinic, S., *Categorías para el análisis y la sistematización de los proyectos de acción social y educación popular*. CIDE, Santiago, Chile, 1989.

Los logros de estos procesos de formación no son fáciles, debiéndose también tomar en cuenta una serie de aspectos que inciden y mediatizan en ellos. Por ejemplo, pese a las intenciones de transferir conocimientos y autoridad a los promotores es evidente que, en el marco de cualquier proyecto, existe una estructura jerárquica donde el agente externo tiene más poder.

El director del proyecto SERVOL de Trinidad[57] habla de dos *virus* que aquejan a las relaciones entre profesionales y promotores. Por un lado, plantea que bajo la ambición aparentemente inocente de *ser tomado en cuenta*, se puede ocultar el virus mortal que puede afectar a todos los que están comprometidos en la ayuda a la gente: se está tan ansioso por hacer algo significativo, por poner el sello de cada uno en la sociedad, por desarrollar una brillante idea que ha estado rondando en la cabeza a raíz del último libro que se leyó, que se *pisotea* sin miramientos a la gente que habíamos decidido *ayudar*. Por otro lado, plantea el virus de la *arrogancia cultural* a través del cual el profesional demuestra y hace sentir su autoridad y la legitimidad de su saber. Tales actitudes inhiben a los grupos más pobres e impiden construir una verdadera relación de colaboración.

Es importante considerar las relaciones desiguales que estructuran la cooperación entre profesionales y grupos de base. Esta se expresa, por ejemplo, en el primer contacto y en las definiciones previas que realiza la institución y el profesional; en el control que éste realiza de los recursos materiales; en la autoridad de su conocimiento; en el foco de lo que se evalúa; en la subordinación económica de los promotores, etc.

Tomando en cuenta estos grados de desigualdad, en las discusiones del taller se planteó la necesidad de generar procesos de distribución de poder y de responsabilidades al interior de un proyecto. Estimular, por otra parte, la discusión de los objetivos y estrategias de los programas con los promotores y desarrollar instrumentos que también permitan evaluar el desempeño y eficacia de los profesionales.

57 Discurso central del padre G. Pantin: seminario (Jamaica). *Niño y Comunidad: avanzando mediante la asociación*. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1988.

CAPITULO CUATRO

El carácter voluntario o remunerado del promotor

Uno de los temas más discutidos en el taller fué el del problema de la remuneración del promotor. Para algunos, ésta no debe existir. Hacerlo significaría olvidar la mística de su trabajo e introduciría un factor de diferenciación y de poder al interior de la comunidad. Para otros, es una razón ética ya que su acción corresponde a un trabajo especializado. En los siguientes puntos analizaremos las opiniones expresadas por los participantes a fin de establecer algunos criterios que contribuyan a la definición de orientaciones generales respecto al problema.

Como hemos visto a lo largo de este documento el rol del promotor se determina tanto en relación a una serie de competencias específicas como a un conjunto de orientaciones valorativas que definen su desempeño en la comunidad. En la mayor parte de los programas se acentúa esta última dimensión.

El promotor como voluntario

El promotor es un nexo entre el proyecto y la comunidad y se intenta desarrollar sus potencialidades de líder y de gestor de acciones que contribuyan a la solución de los problemas de la misma. Para ser líder el promotor debe tener legitimidad dentro de su grupo social y parte de ella se basa en el hecho de que su acción o trabajo es *desinteresado*, es decir, animado por un interés por la comunidad más que por su interés personal.

Esto se expresa en el siguiente testimonio:

> *... ser voluntario es querer hacerlo por sí misma, sin querer que nos den una cantidad ... Me sirve como madre con mis hijos ... Me siento feliz de poder colaborar con mi comunidad ... Ayudo y me siento más*

ligada a los demás ... Puedo colaborar para que los niños salgan adelante.[58]

Desde esta perspectiva la remuneración del promotor crea una distancia entre éste y su comunidad. En efecto, el promotor pierde su perfil de líder para convertirse en un funcionario de la institución que desarrolla el proyecto.[59] Al mismo tiempo pierde autonomía frente a la institución y se separa de su base al adquirir poder y capacidad económica. En la práctica, se ha visto que el promotor que empezó prestando un servicio voluntario y luego pasó a ser remunerado, pierde su mística, se burocratiza.

En una comunidad donde las personas realizan diversas estrategias para poder sobrevivir, la remuneración del promotor o animador produce una diferenciación importante. Esto no quiere decir que en la comunidad no existan diferencias económicas y sociales, ellas son heterogéneas y jerarquizadas, pero la función del promotor está connotada por un simbolismo que escapa a cualquier lógica económica. Se asocia a un servicio y a un compromiso social que responde más bien a un acuerdo moral que a un contrato laboral. Para algunos la remuneración del promotor produciría conflictos y, en un breve plazo, se crearían presiones por parte de miembros de la comunidad para acceder a esta nueva fuente de trabajo y, el promotor mismo, intentaría mantener su posición donde resultaría difícil distinguir si es por su compromiso con la comunidad o por su necesidad económica.

El promotor remunerado

Pese a lo anterior se reconoce que la función del promotor es una actividad que implica costos y tiempo. El promotor necesita tener ingresos económicos y, por lo general, cuando sus posibilidades laborales son incompatibles con su trabajo de promoción opta por el primero. Esto ha significado muchas veces que la experiencia y capacidad acumulada por el promotor se pierde afectando la continuidad y eficacia del programa. Por esta razón algunos plantean que el promotor debe recibir recompensas materiales y simbólicas por su trabajo. Por ejemplo, el pago de sus gastos de transporte, materiales para los talleres que organiza o un estipendio mínimo para su mantención. Tal es la opción que ha tomado el Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia (CENDIF) en Venezuela que otorga una *beca de estudio* a sus promotores y que es equivalente al 60 por ciento del salario básico.

58 *Ya toca tiene la palabra. Estudio de caso de una animadora*. Proyecto Ate-Vitarte, Lima, Perú, 1985.

59 *La formación de monitores de salud en una sociedad democrática*. Encuentro organizado por el Programa de Apoyo y Extensión en Salud Materno Infantil (PAESMI), Santiago, Chile, 1990.

Otros sugieren un pago indirecto a través de una beca de estudio en otra institución para seguir un curso de capacitación técnica/vocacional que le permita adquirir una mayor calificación y mejor posibilidad de empleo. También se insiste en una retribución simbólica subrayándose la importancia de certificados, diplomas u otras formas de acreditación del trabajo realizado y que son importantes para el promotor.

En todo caso, en las discusiones se planteó que no se trata de *profesionalizar* a un número reducido de personas de la comunidad sino que, más bien, se sugiere que el rol del promotor debe ser asumido en forma rotativa. En este sentido se manifestó que lo ideal sería que *toda* la comunidad fuera capacitada y tuviera la oportunidad de ser promotor.

Otros programas son más radicales en su posición y plantean que el promotor debe recibir una remuneración de acuerdo a la función que desempeña y sujeta a la legislación laboral vigente en el país. Para ello existen motivos éticos. Se dice por ejemplo, que si todo el personal que trabaja en los programas obtiene una retribución, no hay razón para que el promotor, que es el eje del programa, no la tenga. Este representa, en cierta medida, una forma de redistribución interna del ingreso en favor de los sectores más pobres.

Por otra parte, también existen razones prácticas. En efecto, el promotor realiza ciertas actividades especializadas que deben estar sujetas a un control y evaluación de tipo laboral. Esto permite plantear ciertas exigencias institucionales de cumplimiento que benefician la calidad y eficacia de los programas.

Muchos promotores plantean que no existe una incompatibilidad entre su trabajo y alguna forma de remuneración. En el estudio evaluativo realizado por M. Llanos[60] se señala que la valorización del voluntariado por parte de las animadoras, no aparece como contradictoria con la obtención de un ingreso. Las críticas se hacen más severas cuando éste es demasiado bajo: *la propina ... es pequeña, pero sirve para algo, debe ser el sueldo mínimo, no alcanza para nada*. Una de ellas va más allá cuando dice:

> *mientras se siga dando propinas así, siempre va haber deserción, fuga de animadoras, aunque tengan muchos deseos de continuar, de colaborar.*

60 Tomado de Llanos, M., *Evaluación Integral del Proyecto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada de Vitarte*. Lima, Perú, 1984.

En un seminario organizado por el PIIE,[61] los promotores y educadores populares lamentaban no poder tener más incidencia en sus sectores, y entre las causas anotaban:

el carácter voluntario de su actividad: factor que incide especialmente en el tiempo que pueden dedicarle –es necesario sobrevivir también– y en el grado de responsabilidad con que se asume: como no hay nada formalizado, se puede dejar de actuar en cualquier momento, dejando inconclusa muchas acciones;

la ausencia de recursos materiales desalienta a muchas personas, que teniendo los recursos necesarios podrían destinar voluntariamente parte de su tiempo a acciones de desarrollo en sus comunidades y, por último,

la falta de status y principalmente de acreditación para ser aceptados en la población.

En las discusiones del taller se concluyó que el tema debe ser asumido de acuerdo a las características del contexto social y naturaleza del trabajo que realizan los promotores. En algunos casos se desea enfatizar su función de liderazgo y de autonomía con respecto a la institución y al proyecto y, en otros, el ejercicio especializado de una serie de tareas para lo cual se capacita y dedica un tiempo determinado. En el primero la función del promotor no sería remunerada y en el segundo correspondería hacerlo ya que se trata de un trabajo específico con determinadas exigencias y responsabilidades a asumir.

Remuneración, financiamiento e institucionalización

Si se asume la remuneración de un cierto tipo de trabajo de promoción, la pregunta que surge es quién debe financiar dichos costos y cómo éstos pueden garantizarse en el tiempo. Para algunos es la propia comunidad la que debería generar un cierto tipo de ingresos para financiar la acción del promotor. Esto permitiría a la comunidad ejercer un mayor control sobre su trabajo. El propósito es claro y loable pero, por lo general, la precariedad económica de las comunidades lo impide y, en caso de generar ingresos, sus prioridades de gasto varían de acuerdo a otro tipo de necesidades.

Para otros es el proyecto el que debe asumir estos costos en una primera fase para luego ser traspasado a una instancia estatal, si es que el programa sigue

61 Márquez, P. y Medina, A. en *Educación y Transición Democrática: propuestas de políticas educacionales*. PIIE, Santiago, Chile, 1989.

implementándose bajo su cobertura institucional. En países como México, Chile y Venezuela se ha realizado esta experiencia al pasar el proyecto de su fase piloto o experimental a cargo de una Organización no Gubernamental (ONG) a otra masiva y nacional a cargo de un organismo estatal. En Venezuela, por ejemplo, se realizó un esfuerzo que intentó introducir la figura del promotor dentro del sistema educativo. Este no tuvo éxito y terminó con la asimilación del grupo de promotores como un nuevo estrato de personal.[62] Una tendencia similar se ha observado en el caso de México donde el Estado integra, por ejemplo, la figura del *promotor rural*. El problema se plantea cuando éstos se sindicalizan y, frente al Estado, comienzan a plantear sus demandas y reivindicaciones. Es interesante estudiar este tipo de procesos, generalmente poco documentados, dada la importancia que adquiere difundir y sostener en escalas mayores los proyectos implementados en una escala menor por las ONG.

La realización de estas experiencias por organismos estatales plantea el problema de su institucionalización.[63] Este concepto no es muy adecuado ya que, usualmente, se asocia a burocratización y a la existencia de organismos centralizados que financian y controlan a distancia el trabajo de los promotores. Sin embargo en las discusiones del taller se manifestó la necesidad de construir un tipo de institucionalización de los programas comunitarios que otorgue, a la vez, cierta autonomía frente al Estado y a los gobiernos.

Se planteó que el Estado tiene la obligación de asegurar los servicios necesarios para mejorar la calidad de vida de la población. Dada las dificultades económicas y la ineficacia que implica generalmente la aplicación de un modelo centralizado muchos sugieren el ensayo de una modalidad de co-gestión. El Estado puede compartir con ONG's la implementación de determinados proyectos garantizando la participación y control de las comunidades en la eficacia y orientación de los programas. En estos casos se sostiene que los programas mejoran su calidad tanto desde el punto de vista de los costos (mejora la calidad de los servicios con menor gasto) como en la validación de los mismos al interior de una comunidad. Por otra parte, tal diseño contribuye a transformar las relaciones de poder entre la comunidad y las instituciones estatales y aumenta la profundidad y permanencia del impacto.

62 Seminario (Lima, Perú). *Los padres como primeros educadores : cambios en los patrones de paternidad*. Fundación Bernard van Leer, La Haya, Holanda, 1986.

63 Por *institucionalización* entendemos la formalización de las reglas y normas de funcionamiento de un proyecto. Un proyecto puede constituir una organización, en tanto estructura, roles y relaciones de las personas involucradas en el tiempo y en torno a actividades y metas compartidas.

Finalmente, de las discusiones del taller sobre el tema se derivaron las siguientes conclusiones:

a. la institucionalización no es necesariamente un criterio de evaluación de éxito. Pero, todo proyecto educativo al ser un proceso permanente y continuo, contiene en sí las bases de su propia institucionalización;

b. el Estado no es el único agente que puede institucionalizar un proyecto. Existen, además, agencias internacionales y nacionales no gubernamentales que en América Latina, en muchos casos, tienen mayor permanencia que el mismo gobierno;

c. cuando los proyectos se institucionalizan o se desarrollan en gran escala tienden a perder aspectos fundamentales de su esencia, por lo que muchas veces la tarea posterior del proyecto es, precisamente, rescatarla;

d. es necesaria la permanencia de los proyectos como forma de organización civil hacia el logro de la democracia plena. Al institucionalizarse los programas se aprovecha un espacio político que permite ampliar la base democrática de la sociedad.

CAPITULO CINCO

Conclusiones y proposiciones

> *Partir de la práctica no significa (y es muy importante remarcarlo) quedarse ahí, sino como insiste precisamente Paulo Freire, ser 'punto de partida' y no 'punto de quedada'. Partiendo de la práctica, sistematizada, reflexionada y analizada críticamente, se está tomando distancia e iniciando de hecho un proceso de comprensión de la misma; un proceso de teorización a partir de la práctica y no 'sobre' la práctica.* [64]

En el taller se comprobó la importancia que han tenido los proyectos de intervención comunitaria, dirigidos, en forma directa o indirecta, a los preescolares. Todos ellos logran importantes resultados en el desarrollo del niño, mejoramiento de la relación entre padres e hijos y desarrollo de la comunidad, entre otros aspectos.

Los promotores

Al mismo tiempo, se destacó el aporte fundamental de los promotores en la implementación de las estrategias educativas y la necesidad de resolver una serie de dificultades teóricas y metodológicas sobre su trabajo. Por ejemplo, el carácter especializado o no de su función; las estrategias de capacitación que resultan ser más adecuadas; la relación entre el conocimiento que proviene del grupo y el conocimiento técnico que aporta el proyecto; las modalidades que permitirían una masificación y permanencia en el tiempo de su acción.

Se constató que la mayoría de los promotores que trabajan en los proyectos son mujeres; han cursado enseñanza básica y se dedican, principalmente a labores domésticas.[65] Pese a las dificultades que enfrentan para asumir ambos

64 Ponencia presentada por Carlos Núñez al I Simposio Internacional *Procesos Socio Culturales y Participación* realizado en Palma de Mallorca, España. IMDEC, México, 1989.

65 En el programa Centros del Niño y la Familia, 9 de 10 promotores son mujeres, la mayoría de ellas amas de casa con niños.

roles (domésticos y promoción) tienen una alta motivación para integrar o dirigir un grupo. En las discusiones se planteó que uno de los resultados más importantes que logran los proyectos radica, precisamente, en los cambios que producen en las promotoras. Algunos estudios constatan estos cambios en la relación que éstas establecen con sus hijos y familiares, con otras personas de la comunidad y consigo misma.[66]

Al mismo tiempo, se es consciente también de la dificultad que existe en muchos programas para precisar el rol y perfil que se le atribuye al promotor. En efecto, para algunos se sobrevalora la función de liderazgo que debe cumplir el promotor. En este sentido lo más importante es que represente adecuadamente los intereses de la comunidad y que la movilice para la solución de sus problemas. Se espera así que el promotor esté comprometido con su comunidad; que tenga un espíritu democrático; que facilite la participación y que relacione fluidamente el proyecto con los diferentes grupos que componen la comunidad. Para otros el promotor debe ser un agente educativo que adquiere una función especializada en el marco de las metas y método de trabajo del proyecto.

En el primer caso, los agentes externos sobreestiman el carácter valorativo del trabajo del promotor. Adquirir el rol de líder es un proceso largo y la legitimidad como tal no depende exclusivamente del apoyo que le otorga el proyecto y la institución que lo patrocina. También se trata de la superación de una serie de conflictos locales entre grupos de intereses distintos.

Lo anterior explica en parte que muchos promotores prefieran percibirse a sí mismo como personas que realizan un trabajo técnico. En efecto, como se ha planteado en el texto, desean aprender más, tener una remuneración y una función clara al interior del proyecto y de la institución que lo promueve. Esta tendencia se acentúa con la pauta cultural que otorga más poder al hombre para ejercer el liderazgo social, reduciendo el rol de la mujer a su trabajo doméstico y privado.

En conclusión, los proyectos deben buscar un equilibrio adecuado entre la función especializada y de liderazgo del promotor que, en todo momento, debe contextualizarse según la realidad y pautas culturales del grupo con el cual se trabaja.

Los profesionales

Con respecto al trabajo del profesional, se planteó la importancia de analizar

66 Filp, J. y Undurraga, C., *La atención preescolar en Chile: desafíos para la redemocratización*, CIDE, Santiago, Chile, 1989.

18

con mayor profundidad la interacción que éste tiene con los promotores y con los miembros de la comunidad. Existen relaciones de poder difíciles de transformar y lo que intenta transferir un proyecto no siempre es lo más importante para la comunidad o para los promotores. También se subrayó la necesidad de que los agentes externos sistematicen sus experiencias. Ello permite producir un conocimiento sólido sobre estas prácticas, lo que ayudaría a mejorar la formación de los profesionales y su capacidad argumentativa frente a autoridades políticas y académicas del país.

Si bien es cierto el campo de acción de educación comunitaria se desarrolla, generalmente, circunscrita a unas pocas comunidades en niveles de micro experiencias, no es menos cierto que su significación social y educativa ha superado ampliamente su cobertura. En efecto, las alternativas desarrolladas en estos proyectos permiten contar con respuestas originales a problemas importantes y masivos en la mayor parte de los países de la región.

Se constató que existe poca documentación sobre la masificación de experiencias realizadas a nivel micro. En varios países existen importantes ejemplos pero éstos no han sido analizados con mayor profundidad para comprender las transformaciones que afectan al programa y a la función que asume el rol del promotor. Por ejemplo, en algunos casos los programas pierden su arraigo comunitario al favorecer su pertenencia estatal y el rol del promotor tiende a burocratizarse.

Por otra parte, se destacó que también las experiencias micros realizan un aporte particular a aspectos sociales más generales. Por ejemplo, en el plano afectivo han logrado desarrollar la auto-estima, la confianza, el sentido de pertenencia de diversos grupos populares, recuperando y fortaleciendo su propia capacidad de expresión y organización. El desarrollo de la identidad de los grupos y la originalidad de las respuestas a sus problemas pueden coexistir con políticas nacionales y estatales dirigidas a la infancia. Esta articulación es un desafío a asumir por los programas.

Por otra parte se sugiere que lo fundamental en todo programa educativo más o menos masivo, radica en la generación de instrumentos y estrategias que permitan que muchas personas, casi de modo esporádico y rotativo, puedan asumir el rol de promotores frente a grupos pequeños, sin que este rol deba necesariamente perpetuarse.

Todo ésto se logra en medio de muchas dificultades, obstáculos y errores. Sin embargo es importante subrayar que, sus principios pedagógicos apuntan a estimular y poner en práctica el respeto hacia el otro y la valoración de la experiencia de cada uno. Se destacó que el educador popular no se legitima, ni tanto ni tan sólo, por el conocimiento que posee y transmite, *sino por la capacidad de generar procesos educativos grupales*.

Proposiciones

En el curso de las discusiones del taller se plantearon sugerencias en cuanto a cómo mejorar la práctica de la participación de promotores en procesos de educación comunitaria. A continuación resumimos las proposiciones más importantes.

a. Hubo consenso al señalar que los programas deben ser concebidos e implementados dentro de un marco de intervención amplio. Orientando el trabajo hacia el futuro se debe hacer más énfasis en sus características participativas, flexibles, democráticas, integradas y multidisciplinarias. Esto no implica que se descuiden la dimensión de especialización del trabajo de los promotores y el desarrollo de métodos de transmisión de conocimientos específicos, acordes a una metodología participativa. Los proyectos generan un espacio público de trabajo que ayuda a consolidar la democracia en la sociedad.

b. La sistematización debe ser una dimensión permanente a desarrollar de manera conjunta, buscando para ello las categorías y la metodología adecuada. Es importante apoyar la sistematización y comunicación de experiencias particularmente significativas.

c. Es necesario promover y fortalecer redes educativas especialmente a nivel nacional, articuladas en redes subregionales e interconectadas en la dimensión regional. Estas redes pueden facilitar el intercambio de experiencias y de materiales educativos. Se sugiere organizar un programa de intercambio (cooperativo) de promotores de instituciones de distintos países. El promotor no sólo se perfecciona sino también aporta su experiencia y viceversa. Se trata de captar el proceso desde adentro y la necesidad de conocer lo ajeno para ser capaz de ver crítica y creativamente lo propio.

d. Es importante estudiar la trayectoria de participación de la mujer y asegurar que la problemática de la mujer/madre esté más presente en la reflexión de las instituciones.

e. Los proyectos deben resolver de un modo adecuado el problema de la remuneración de los promotores. Se sugirió considerar el carácter especializado o no de su función y la posibilidad de garantizar su financiamiento con recursos provenientes de la comunidad o del Estado.

f. Se requiere el estudio de la problemática de los promotores como uno de los elementos principales e integrantes de un programa de educación comunitaria, dándole igual importancia –o mayor– a los elementos de diseño de estrategias e instrumentos educativos. En este marco se propone analizar y estudiar con profundidad las experiencias de masificación de proyectos micro y que han sido asumidos por ONG's y/o el Estado.

En síntesis, son muchos los logros alcanzados por los proyectos que incorporan a promotores en la acción educativa que desarrollan. Hemos constatado los resultados obtenidos en cambio de actitudes, valores y mejoramiento en las relaciones familiares y comunitarias. Ahora se trata de profundizar la reflexión sobre las experiencias acumuladas. Si este texto ofrece herramientas conceptuales para hacerlo, habrá logrado su objetivo.

ANEXO UNO

Participantes en el taller técnico, Caracas, febrero de 1990

José Amar Amar
Proyecto Costa Atlántica
Universidad del Norte
Apartado Aéreo 1569
Barranquilla
COLOMBIA

Inés Arango de Castaño
Programa PROMESA
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)
Apartado Aéreo 50262
Medellín
COLOMBIA

Iraida Arismendi
Proyecto Centros del Niño y la Familia (CNF)
Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia
Universidad Metropolitana (CENDIE-UNIMET)
Apartado 76819
Caracas 1070-A
VENEZUELA

Carmen Baralé de Tula Durán
Proyecto Cruz del Sur
Universidad Nacional de San Luis
Ejército de los Andes 950
General Paz # 447
5700 San Luis
ARGENTINA

Grecia Gálvez
Programa de Apoyo y Extención en Salud Materno Infantil (PAESMI)
Miraflores 113
Departamento 73
Santiago
CHILE

Carlos Leighton
Proyecto Centros del Niño y la Familia (CNF)
Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia Universidad Metropolitana (CENDIE-UNIMET)
Apartado 76819
Caracas 1070-A
VENEZUELA

Soledad Ordoñez Briceño
Proyecto Especial Desarrollo de Inovaciones Pedagógicas
Ministerio de Educación/INIDE
Van de Velde 160
San Borja
Pabellón A - 3er. Piso
Lima
PERU

Gloria Perdomo
Proyecto Centros del Niño y la Familia (CNF)
Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia
Universidad Metropolitana (CENDIE-UNIMET)
Apartado 76819
Caracas 1070-A
VENEZUELA

Mirla Sequera
Proyecto Centros del Niño y la Familia (CNF)
Centro de Investigaciones para la Infancia y la Familia
Universidad Metropolitana (CENDIE-UNIMET)
Apartado 76819
Caracas 1070-A
VENEZUELA

Juan José Silva
Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE)
Erasmo Escala 1825
Casilla 13608
Santiago 1
CHILE

Raimunda Célia Tôrres
Fundação Fé e Alegria do Brasil
Movemento de Educação Popular Integral
Projeto Creches Comunitárias
Rua São Clemente nº 226
MSCEP 22.260 Botafogo
20.000 Rio de Janeiro (R.J.)
BRASIL

Reina Melania Vargas de Ramos
Programa Centros del Niño y la Familia
(CNF) Ministerio de Educación
Dirección de Educación Preescolar
Esquina de Salas
Caracas
VENEZUELA

Jani Brouwer
Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
HOLANDA

Jimena Castillo
Fundación Bernard van Leer
Apartado Postal 82334
2508 EH La Haya
HOLANDA

ANEXO DOS

Presentación de caso

El objetivo de este anexo es ejemplificar cómo las animadoras perciben su función principal y cuáles son los cambios producidos en su relación con la familia (la pareja y los niños), con otras personas de la comunidad y consigo misma. Para ello utilizamos algunos testimonios tomados del estudio de Martha Llanos sobre el caso de las animadoras en el Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) en Perú.[67]

Percepción de la animadora de su función

Las animadoras se identifican más con las actividades relacionadas con los niños (enseñar, atender, interactuar) que con aquéllas referidas a la comunidad en general (orientar, trabajar con ella, aportar nuevas ideas). En síntesis ser animadora es ser maestra y también, aunque en segundo lugar, el ser trabajadora comunitaria.

67 Llanos, M., *Evaluación del Centro Nacional de Capacitación Docente de Educación Inicial No-escolarizada*. Lima, Perú, 1990 (documento síntesis). También ver: Comentario escrito al documento final de Soledad Ordoñez.

BEST COPY AVAILABLE

Cambios en relación con la familia

En la relación de *pareja* se constata mayor diálogo y comprensión:

> He mejorado con mi esposo, converso con él, le digo que debe tener más diálogo.

En relación con los *hijos*, adquieren conocimientos sobre cómo estimular el desarrollo emocional y cognitivo de los preescolares; son capaces de evaluar logros o estancamientos en el desarrollo de los niños, disminuye el castigo físico, aumenta la expresión de afecto y se logra la revaloración de su potencial educativo:

> Me siento una madre más responsable, tengo más confianza con mis hijos, les converso ... Conozco más al niño, puedo ayudarle más, saber sus inquietudes

En relación al *desarrollo de los niños* se reportan logros tanto en el desarrollo psicomotor, como en el físico y en el estado nutricional.

Cambios en relación consigo misma

Es notoria una mayor autovaloración y confianza en las propias capacidades: 'Sé que soy útil y que puedo hacer más cosas'. Diana (profesional) afirma:

> Creo que lo fundamental es que la animadora ha descubierto que puede educar. También es el proceso de transformación que se va dando en ellas, adquieren responsabilidad y seguridad. En la medida que ellas han experimentado al ser educadoras, perciben que otras personas también puedan tener esa posiblidad. Comienzan a valorar más sus relaciones con sus hijos. Mejoran sus relaciones con el esposo. Lo describen como un cambio de carácter, como una apertura, ven un nivel mayor en la comunicación de pareja. Antes ellas no se valoraban como mujeres, ellas empiezan a darse cuenta qué rol pueden desempeñar en la comunidad. El proceso que ellas viven con otras madres, el aprendizaje que comparten significa un cambio desde lo que es hábito hasta lo que es adquirir más seguridad en su trato con otras personas, se sienten más valoradas, se dan cuenta que tienen un rol en la comunidad.

La autopercepción de las animadoras coincide con estas afirmaciones:

> lograr una aspiración que tenía hace tiempo de trabajar con niños y servir a los demás ... He perdido la timidez, antes no salía de la casa,

por eso me enfermé de los nervios ... Ahora salgo y sé que soy útil y que puedo hacer más cosas.

En relación con otras personas de la comunidad

Se observa aumento de la capacidad de relacionarse con otros, de organizarse para enfrentar problemas, lograr construir un grupo, tomar decisiones y organizarse para cumplir una tarea común. Se observa también aumento del sentido de colaboración, aporte crítico de la capacidad para expresarse verbalmente y defender su posición con argumentos.

Logros a nivel de los profesionales (docentes)

Diana (docente) expresa:

> En términos personales el trabajo con animadoras me ha dado una visión distinta de la vida –mi vida– inclusive de mi profesión. Yo tenía una visión más estática de las cosas y de la vida, de los valores que la gente tiene ... Aprendí a ser más respetuosa de su dimensión humana, en relación de intercambio. También me ayudó a tener más motivación, la motivación va en el sentido que siempre están esperando de ti y eso es movilizador. He avanzado en la dimensión de nuestro rol docente, implica que hemos tenido que hacer revisión constante de nuestro trabajo, ha significado tener apertura a nuevas cosas. Eso crea dificultades. Como vestirse y desvestirse permanentemente y a veces no saber que ponerse ...

Lo principal, afirman las docentes, es su propio proceso de maduración. Hay numerosas situaciones que plantean un reto al docente, tanto en el plano político, religioso o cultural.

> Hay que saber hasta dónde hay que respetar y hasta dónde se puede y se debe intervenir para contribuir a superar lo que es dañino a ellos y por ende a sus hijos.

Publicaciones

Instituciones o personas que deseen recibir una lista completa de publicaciones o copias de estas publicaciones sin costo alguno deben contactar la Sección de Communicaciones, Fundación Bernard van Leer, Apartado Postal 82334, 2508 EH La Haya, Holanda

Boletín Informativo
Artículos seleccionados de Newsletters. Publicado anualmente a partir de 1987. ISSN 0921-593X

La Labor de la Fundación Bernard van Leer
Un folleto sobre la Fundación. Publicado en 1989.

Programa Actual
Consta de breves descripciones de los proyectos de mayor envergadura apoyados por la Fundación. Aparte de las numerosas ilustraciones, el librito incluye un informe sobre la labor realizada por la Fundación así como información financiera. Publicado anualmente. ISSN 0924-302X

El poder de cambiar
Andrew Chetley
Los ingredientes básicos de este libro son un proyecto de pequeña escala en el campo de la educación infantil en un pueblo, que se ha extendido hacia comunidades, todas ellas en la región de Costa Atlántica de Colombia; una universidad con un compromiso con la gente de la región; y la voluntad de querer escuchar y aprender de la gente de los barrios. Explicado principalmente a través de las palabras de los participantes, el lector vislumbra la vida cotidiana en algunas de las aldeas y pueblos y comienza a entender los esfuerzos meticulosos que deben hacerse para realizar un objetivo de este tipo. La pobreza no ha sido vencida en la Costa Atlántica, pero las semillas de algunas soluciones están empezando a brotar. Publicado en español (ISBN 90-6195-020-1) en 1991 y en inglés en 1990 (ISBN 90-6195-019-8).

Niño y comunidad: avanzando mediante la asociación
Síntesis y Conclusiones del décimo seminario internacional celebrado en Kingston, Jamaica en noviembre de 1988. Publicado en 1989.

Los Padres como Primeros Educadores: Cambios en los Patrones de Paternidad
Síntesis y Conclusiones del cuarto seminario del Hemisferio Occidental celebrado en Lima, Perú en mayo de 1986. Publicado en 1986.

educacionales sino que desarrollan actividades con los adultos, en sus propios hogares y también dentro de la comunidad. El objetivo es crear conciencia y comprensión sobre los requisitos para el desarrollo de los niños, entre otros: la importancia del juego, la fabricación de juguetes y de instrumentos de trabajo con materiales de desecho y con productos del entorno local, la información y asesoría en el campo de la nutrición y la salud, y otras necesidades de los niños o de la comunidad. Muchas de las personas que realizan este trabajo son mujeres de dicha comunidad, que han sido entrenadas por el proyecto. La participación de los padres y otros adultos les permite desarrollar sus propias habilidades y la seguridad en sí mismos. Esto, a su vez, produce adelantos en la infraestructura material y progresos en la estructura social, así como una autoafirmación de la comunidad en su totalidad.

Ambito geográfico

De acuerdo a sus estatutos, la Fundación da preferencia a los países donde se halla establecido el Grupo de Compañías van Leer.

Solicitudes de apoyo

Las decisiones que tienen que ver con la asignación de fondos a proyectos de envergadura, son tomadas por el Consejo de Administración de la Fundación.

No existen formularios de solicitud ni la Fundación determina una estructura rígida para los proyectos. Se recomienda encarecidamente a los posibles solicitantes que presenten un pre-proyecto con sus ideas generales –propósitos y objetivos– antes de realizar una proposición detallada.

Pueden darse fondos para la implementación de proyectos innovadores en el campo de la educación y atención en la primera infancia. Los solicitantes pueden ser entes públicos, instituciones académicas, no gubernamentales, o instituciones privadas.

No se dan subvenciones a personas individuales, ni se presta apoyo a organizaciones o a peticiones generales de ayuda. La Fundación no otorga becas de estudio, ni de investigación o viaje.

La Fundación reconoce que los proyectos, en su ámbito de acción, necesitan tiempo para desarrollarse y para implementar nuevos métodos. Por ello, normalmente se asignan fondos para un período de más de un año. La factibilidad de mantenimiento a largo plazo de un proyecto, es una consideración importante en la valoración de las propuestas.

Fundación Bernard van Leer,
Apartado Postal 82334,
2508 EH La Haya,
Holanda